

Susana Helena Tavares da Rocha Correia da Silva

**Da pertinência em usar materiais autênticos na aula de PLE
com aprendentes adultos: contributo teórico e prático**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Da pertinência em usar materiais autênticos na aula de PLE com aprendentes adultos: contributo teórico e prático

Susana Helena Tavares da Rocha Correia da Silva

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras- Universidade do Porto

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras- Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho
Faculdade de Letras- Universidade do Porto

Classificação obtida: Valores

Sumário

Agradecimentos	7
Resumo	9
<i>Abstract</i>	11
Índice de figuras	13
Índice de quadros	15
Índice de gráficos	17
Lista de abreviaturas	19
Introdução	21
Capítulo 1- Porquê usar MA no ensino de PLE com aprendentes adultos? O enquadramento teórico	
1. Definição, características e vantagens dos MA	25
1.1 Definição	25
1.2 Características	28
1.3 Vantagens	29
2. Tipologia de MA	31
3. Critérios para a seleção de MA	33
4. O que diz o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) sobre os MA?	35
5. Os MA, AC e o EBT	37
5.1 Para uma taxonomia de tarefas: o que diz a literatura	40
6. Documentos portugueses orientadores do ensino/aprendizagem por tarefas, com recurso a MA	42
6.1 “O Português para Falantes de outras Línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento” (2008)	42
6.2 QUAREPE - Quadro de referência ensino de Português no estrangeiro (2012)	44

Capítulo 2- Porquê usar MA no ensino de PLE com aprendentes adultos? As evidências da prática didática

1. Material e métodos	45
1.1 Definição do campo de análise	45
1.2 Metodologia, amostra e instrumentos	45
1.2.1 Metodologia e amostra	45
1.2.2 Instrumento	46
2. Apresentação e Interpretação de Resultados	48
2.1 Nível de PLE lecionado	49
2.2 O número de anos de experiência de docência de PLE	50
2.3 A tipologia dos MA utilizados pelos professores de PLE	50
2.4 A correlação entre a tipologia dos MA e o nível de referência	51
2.5 A correlação entre a tipologia dos MA e a experiência de ensino (em anos)	54
2.6 A perceção da relevância do uso de MA	56
2.7 A existência de uma estratégia integrada de ensino com recurso a MA	56
2.8 Os critérios de seleção de MA	57
2.9 As razões de manipulação de MA	58
3. Confrontação dos resultados do estudo com a prática do estágio	59
3.1 Tipologia dos MA utilizados no estágio	59
3.2 Justificação da escolha dos tipos de MA usados no estágio e confrontação com os MA usados pelo grupo inquirido	61
3.2.1 Realia	61
3.2.2 Anúncio de jornal	62
3.2.3 Vídeo publicitário	63
3.2.4 Plataforma (eletrónico)	64
3.2.5 Cartoons (manifestação artística)	66
3.2.6 Ícones de cultura (manifestação artística)	67
3.2.7 Entrevista <i>Visão</i> sobre cultura dos estudantes portugueses	68
3.2.8 Fotografias de pessoas célebres	69
3.2.9 Campanhas publicitárias impressas	70
3.2.10 Texto jornalístico (artigo de jornal)	70

3.2.12 Programa das festas de São João, Porto 2015 (brochura)	71
3.2.12 Folheto de supermercado	72
3.2.13 Talão de compra	73
3.3 Estratégias didáticas adotadas no estágio	75
3.3.1 A existência de uma estratégia integrada de ensino	75
3.3.2 Os critérios de seleção de MA	76
3.3.3 As razões de manipulação de MA	77
3.4 A partilha da nossa experiência didática com MA	78
Conclusões e orientações futuras	79
Referências bibliográficas	81
Anexos	87
Anexo 1 - <i>Realia</i> (objetos pessoais) usados na aula zero	89
Anexo 2 Questionário sobre o uso de Materiais Autênticos nas aulas de Português Língua Estrangeira	91
Anexo 3 - Ficha de trabalho com recurso ao MA <i>realia</i>	95
Anexo 4 - Ficha de trabalho com recurso ao MA anúncio de emprego de jornal	97
Anexo 5 - Ficha de trabalho com recurso ao MA plataforma europass de CV (eletrónico)	99
Anexo 6 - Ficha de trabalho com recurso ao MA plataforma do jornal Expresso (eletrónico)	101
Anexo 7 - Ficha de trabalho com recurso ao MA <i>cartoons</i> (manifestação artística)	103
Anexo 8 - Ficha de trabalho com recurso ao MA ícones de cultura (manifestação artística)	105
Anexo 9- Ficha de trabalho com recurso ao MA fotografia	107
Anexo 10 - Ficha de trabalho com recurso ao MA publicidade impressa	109
Anexo 11 - Ficha de trabalho com recurso ao MA texto jornalístico	113
Anexo 12 - Ficha de trabalho com recurso ao MA brochura	115

Anexo 13 - Ficha de trabalho com recurso ao MA folheto de supermercado	117
Anexo 14 - Ficha de trabalho com recurso ao MA talão de compra	119
Anexo 15 - Ficha de trabalho com recurso ao MA entrevista	121
Anexo 16 - Ficha de trabalho com recurso ao MA vídeo	123

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelos valores que me transmitiram e pelo exemplo de vida que me continuam a dar.

À minha filha, pela forma como sempre me inspira a aproveitar cada momento e pelo constante incentivo transbordante de alegria.

Ao meu filho, pela preocupação, tantas vezes angustiada, por ter superado as minhas ausências e pelo incomensurável desejo de querer o melhor para mim.

Ao meu marido, pelo apoio e elogio.

Ao meu irmão que acreditou sempre na minha tenacidade e quando longe esteve perto.

Aos amigos, Abílio Cardoso, Cândida Tavares, Emília Paixão, Isabel Fernandim, Isabel Santos Simões, Natalia Rodríguez Nieto, pela amizade e pelo empolgamento com as minhas vitórias.

À minha colega de gabinete, Susana Carvalho, pelo apoio e encorajamento, do primeiro ao último dia desta empreitada.

Aos meus colegas de trabalho Elsa Almeida, Tiago Pereira, Natacha Silva, Natércia Durão e Cláudia Carvalho pelo interesse sempre demonstrado ao longo deste percurso.

À colega Filipa Marinho, pela preciosa ajuda na pesquisa bibliográfica.

À minha orientadora de dissertação, Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho, pela enorme disponibilidade e pelas sugestões ímpares.

À minha orientadora de estágio, Professora Ana Paula Teixeira, pela partilha do seu saber e experiência, numa atitude humilde e reconfortante.

À minha colega de estágio, Berta Moreira, pelo companheirismo.

À minha colega de mestrado, Laura Baptista, pela partilha, cumplicidade e bom astral.

A todos os meus alunos de PLE com quem redescubro o fascínio de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

RESUMO

Pretendemos com este trabalho demonstrar as potencialidades dos materiais autênticos (MA) durante o processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira (PLE) com aprendentes adultos. A escolha do tópico prendeu-se com a possibilidade de testar a sua aplicabilidade desde o início e durante todo o processo de estágio pedagógico.

A fundamentação teórica das razões para usar MA no ensino de PLE com adultos foi feita revisitando a literatura. Constituíram evidências da fundamentação prática a interpretação dos resultados de um inquérito por questionário a professores de PLE da FLUP, a confrontação desses resultados com a nossa própria experiência e ainda a didatização de quinze MA em sete unidades didáticas.

Ficou a sugestão de, num trabalho futuro de maior fôlego, se realizar o levantamento das opções pessoais de tipologias de tarefa para diferentes tipologias de MA, de professores ou estagiários de PLE.

Palavras-chave: materiais autênticos; português língua estrangeira; adultos; didatização.

ABSTRACT

This work aims to show the potential of authentic materials (AM) throughout the teaching-learning process of Portuguese as foreign language (PFL) with adult learners. The choice of the topic arose from the possibility of testing their use during the whole pedagogical training.

The theoretical framework of the reasons for using AM in the teaching of PFL with adult learners was achieved by revisiting the literature. The evidences of practical framework were showed through the interpretation of the results of a questionnaire applied to PFL teachers from the Faculty of Arts of Porto University (FLUP), the comparison of such results with our own experience, and last but not least, the didactization of fifteen AM used in seven different classes during the teaching practice.

Our suggestion for prospective work was to gather PFL teachers and trainees proposals of different types of tasks for different types of AM.

Keywords: authentic materials; Portuguese as foreign language; adults; didactization

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de tarefa de Nunan (2004)	34
Figura 2- Modelo de Ensino e aprendizagem baseados em tarefas de Nunan (2001)	42
Figura 3- Calendarização de respostas no <i>Google docs</i>	48
Figura 4- <i>Printscreen</i> do vídeo “CV da Francisca Meneses”	63
Figura 5- <i>Printscreen</i> da plataforma do Expresso “40 anos do 25 de Abril”	65
Figura 6- Proposta de estudante da Colômbia	67
Figura 7- Proposta de estudante da Rússia	67

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de seleção de MA	33
Quadro 2 – Taxonomia de tarefas assente em objetivos educacionais	41
Quadro 3 – Taxonomia de tarefas assente na sua natureza	41
Quadro 4 – Textos auxiliares de tarefas, no ensino de PLE no estrangeiro (Grosso et al, 2001)	44
Quadro 5 – Descrição do “Questionário sobre o uso de materiais autênticos nas aulas de PLE”	47
Quadro 6- MA usados no estágio pedagógico	60
Quadro 7- Popularidade dos MA usados no estágio pedagógico junto dos inquiridos	75
Quadro 8- A atualidade dos MA usados durante o estágio	77
Quadro 9 -Materiais pedagógicos baseados em MA, usados durante o estágio	77
Quadro 10 – Sistematização de tarefas para diferentes tipos de MA	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas ao questionário pelos Professores de PLE da FLUP, por nível de referência	49
Gráfico 2 – Respostas ao questionário pelos Professores de PLE da FLUP, por número de anos de experiência docente	50
Gráfico 3 – Respostas ao questionário pelos Professores de PLE da FLUP por intervalos de tempo de experiência docente	50
Gráfico 4 – Partição das questões do questionário pela tipologia de MA adotada	51
Gráfico 5 – Correlação entre o uso da brochura informativa e o nível de referência Lecionado	52
Gráfico 6 – Correlação entre o uso do catálogo de compras impresso e o nível de referência lecionado	52
Gráfico 7 – Correlação entre o uso de documento de identificação pessoal ou passaporte e o nível de referência lecionado	
Gráfico 8 – Correlação entre o uso de objetos reais e o nível de referência lecionado	53
Gráfico 9 – Correlação entre o uso de sinal de trânsito ou de edifício público e o nível de referência lecionado	54
Gráfico 10 – Correlação entre o uso da carta e o número de anos de experiência docente	55
Gráfico 11 – Correlação entre o uso de convite e o número de anos de experiência Docente	55
Gráfico 12 – Percepção da relevância do uso de MA	56
Gráfico 13 – Percepção de uma estratégia integrada de ensino com recurso a MA	56
Gráfico 14 – Critérios de seleção de MA	57
Gráfico 15 – Razões de manipulação de MA	58
Gráfico 16- Tipologia dos MA usados no estágio	60
Gráfico 17- Uso do MA “Objetos reais” pelo grupo de inquiridos	62
Gráfico 18- Uso do MA “Anúncio de jornal” pelo grupo de inquiridos	63
Gráfico 19- Uso do MA “Vídeo publicitário” pelo grupo de inquiridos	64
Gráfico 20 – Uso de MA eletrónicos pelo grupo de inquiridos	66
Gráfico 21- Uso do MA “Manifestação artística” pelo grupo de inquiridos	68
Gráfico 22- Uso do MA “Entrevista” pelo grupo de inquiridos	69
Gráfico 23- Uso do MA “Fotografia” pelo grupo de inquiridos	69

Gráfico 24- Uso do MA “Publicidade impressa” pelo grupo de inquiridos	70
Gráfico 25- Uso do MA “Artigo de jornal ou revista” pelo grupo de inquiridos	71
Gráfico 26- Uso do MA “Brochura informativa” pelo grupo de inquiridos	72
Gráfico 27- Uso do MA “Folheto” pelo grupo de inquiridos	73
Gráfico 28- Uso do MA “Talão de compra” pelo grupo de inquiridos	74

LISTA DE ABREVIATURAS

AC - Abordagem comunicativa

CV- Curriculum vitae

EBT - Ensino baseado em tarefas

FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto

MA - Materiais autênticos

PLE - Português Língua Estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

Introdução

São vários os autores que preconizam o uso de materiais autênticos (MA) ao serviço, nomeadamente, da aproximação do aprendente à língua real (Morrow, 1977; Tomlinson, 2012) e às suas necessidades reais (Richards, 2006); da sua motivação (Melvin and Stout, 1987); da sua exposição à cultura da língua alvo (Kramsch, 1993); da abordagem comunicativa e interativa do ensino da língua (Breen, 1985; van Lier, 2007); e da facilitação da aprendizagem de língua estrangeira (McGraw, 1995; Gebhard, 1996; Brosnan et al, 1984, Higuchi, 1998; Guarento and Morley, 2011).

Os MA são comumente definidos de acordo com quatro dimensões que lhes são intrínsecas: o carácter real e não pedagógico do texto; a capacidade de apoiarem a abordagem comunicativa (AC) e o ensino baseado em tarefas (EBT) e de assim colocarem a interação do aprendente no centro do ensino e da aprendizagem; e a virtude de transmitirem a cultura da língua alvo.

Pretendemos com este trabalho demonstrar as potencialidades MA durante o processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira (PLE) com aprendentes adultos. A escolha do tópico prendeu-se com a possibilidade de testar a sua aplicabilidade desde o início do estágio pedagógico, através de propostas de didatização de quinze MA em sete unidades didáticas. Concomitantemente tornava-se possível uma fundamentação teórica das opções didáticas que iam resultando da investigação-ação.

Em termos teóricos é possível, em relação aos MA, sublinhar as suas inúmeras vantagens didáticas, a tipologia diferenciada, a pertinência, aplicabilidade e atratividade dos seus textos. Há obras de referência a apontar para o contributo inestimável dos MA no ensino de línguas estrangeiras como o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR) (2001), “O Português para Falantes de outras Línguas: O utilizador elementar no país de acolhimento” (2008) ou o Quadro de referência para o ensino de Português no estrangeiro (QUAREPE) (2012). De igual forma, as correntes pedagógicas mais proeminentes da atualidade como a AC e EBT não prescindem do uso de MA.

Em termos práticos, torna-se assim incontornável a comprovação e a caracterização do uso de MA, por parte de um grupo de professores de PLE, através de um estudo de campo baseado num inquérito por questionário que escarpelize as questões que se seguem.

Quais os MA mais usados pelos professores inquiridos?

De que modo o tipo de MA escolhido se relaciona com o nível de PLE que se leciona?

Existe alguma relação entre o número de anos de experiência de docência e a atitude perante os MA (tipologia preferida, critérios de seleção e razões de manipulação)?

Como é percecionado o uso de MA no ensino de PLE pelos professores inquiridos?

Qual é o critério que mais conta para os professores inquiridos aquando da seleção de MA?

A manipulação de MA feita pelos professores inquiridos norteia-se por que princípios?

A partir das ilações a retirar deste estudo, torna-se viável confrontá-las com a nossa experiência de didatização dos quinze MA, ao longo do estágio pedagógico.

São assim nossos objetivos específicos, neste estudo de índole comparativa:

- a) Comparar as preferências de tipos de MA reveladas pelo grupo de inquiridos com a experiência com MA ao longo do estágio;
- b) Identificar os critérios de seleção de MA mais pertinentes para o grupo observado e compará-los com os adotados, durante o estágio;
- c) Determinar as razões de manipulação dos MA pelo grupo observado, e compará-los com aquelas que foram assumidas, durante o estágio.

A maior revelação do nosso trabalho será, para além desta confrontação, exibir quinze Anexos correspondentes a fichas de trabalho implementadas, acompanhados da respetiva descrição e justificação. Como nos diz Vieira (2012:69), o processo de didatização do MA requer, da parte do professor de língua estrangeira, a escolha de um texto autêntico com base nas necessidades e interesses dos alunos; a definição e delimitação dos objetivos a serem atingidos a partir do trabalho com esse texto; a seleção e elaboração de atividades que permitam explorar, ao máximo, o texto selecionado; e a aplicação de tais atividades e a avaliação dessa aplicação.

Com vista a estes objetivos, no primeiro capítulo, fundamentamos as razões para usar MA no ensino de PLE com adultos, revisitando a literatura. Damos ainda a conhecer as nossas opções teóricas que enquadraram as nossas incursões didáticas, nomeadamente em relação à definição, tipologia e critérios de seleção de MA.

No segundo capítulo, demonstramos as evidências da prática didática para esse mesmo uso de MA através, por um lado, da interpretação dos resultados de um inquérito por questionário a professores de PLE da FLUP e, por outro, da confrontação desses resultados com a nossa própria experiência. Também aqui haverá lugar para apresentar as nossas propostas de didatização de MA.

Como corolário de todo este processo teórico-prático, queremos apontar para a pertinência de um trabalho futuro centrado no levantamento de didatizações com MA, por parte de docentes e docentes estagiários, privilegiando assim a partilha de boas práticas, ao serviço do ensino de PLE.

Capítulo 1- Porquê usar MA no ensino de PLE com aprendentes adultos? O enquadramento teórico

1. Definição, características e vantagens dos MA

1.1 Definição

Em contexto de clarificação das possíveis definições de MA, Gilmore (2007:4) distingue quatro áreas de significação do conceito de autenticidade. São elas o texto propriamente dito, os participantes, os propósitos do ato comunicativo e a situação cultural e social. Também Mishan (2005: 14) tenta resolver a abundância de definições de textos autênticos e de condições para se considerar que um texto é autêntico, sugerindo cinco critérios de autenticidade: a) a proveniência ou autoria do texto; b) o objetivo comunicativo e sociocultural do texto; c) o contexto original do texto (origem e contexto sociocultural); d) a atividade de aprendizagem engendrada pelo texto; e) a perceção do texto pelo aprendente e as atitudes do aprendente em relação ao texto e a atividade que desenvolve. Também na definição de Mishan temos presentes as mesmas quatro áreas de significação da autenticidade do texto de Gilmore: o texto propriamente dito (nas alíneas a), b) e c)), os participantes (nas alíneas d) e e)), o ato comunicativo (alíneas d) e e)) e a situação sociocultural (alíneas b) e c)).

Foram estes quatro grandes conceitos que considerámos no nosso trabalho, concebendo quatro definições para material autêntico. Os MA são assim: a) um tipo de texto com características específicas; b) a base da AC e do EBT, concorrendo para o objetivo comunicacional real; c) um meio facilitador da interação entre aprendentes e entre estes e o professor; e finalmente, d) uma forma de veicular a cultura e as características sociais correspondentes à língua alvo.

O debate sobre a autenticidade dos MA tem alterado o seu foco: a preocupação pela seleção e construção do texto autêntico tem dado lugar à verificação da resposta do aprendente e da interação comunicativa na sala de aula perante esse mesmo texto autêntico (Rahman: 2014: 208).

- a) Começamos pela definição dos MA como um tipo de texto com características específicas.

“De nativos para nativos” resume a natureza desta primeira definição que se foca na autenticidade do texto. É realçada, nas definições que de seguida apresentamos, a ausência de um objetivo pedagógico na sua conceção: os MA são concebidos por nativos e são usados por nativos em contexto social e em situação de vida quotidiana. Com efeito, como lembram diversos autores, os MA “são textos, fotografias, vídeos e outros recursos didáticos que não foram preparados em específico com um objetivo pedagógico” (Richards, 2001), e que “são (...) originalmente direcionados para uma audiência nativa (Wilkins, 1976:79), ambos citados por Gillett (2013).

Apesar de não podermos circunscrever a questão da autenticidade ao *input* que utilizamos na sala de aula, foi, sem dúvida, a autenticidade do texto que mais facilmente conseguimos identificar aquando da escolha dos materiais didáticos, para as diferentes unidades didáticas do estágio.

- b) A segunda definição concebe os MA como a base da AC e do EBT concorrendo para o objetivo comunicacional real.

No nosso trabalho, dedicamos, mais à frente, uma secção à AC e ao EBT exatamente porque alicerçam a sua fundamentação no uso de MA, entre outros aspetos. Para vários autores, “a autenticidade tem sido a mais importante característica na conceção de programas de ensino, abordagens baseadas em tarefas, desenvolvimento de materiais e o principal foco do ensino comunicativo da língua” (Bax, 2003), citado por Vahid baghban, e Ambigapathy (2011: 2) e, em última instância, “o propósito comunicativo dos materiais confere-lhes autenticidade” (Chastain, 1988), citado por Shomoossi e Ketabi (2007:150). Quer isto dizer, que para alguns autores como Gilmore (2007: 5), os MA podem ser textos tão diversos como a fala de um professor numa sala de aula, a fala infantilizada de um adulto dirigida a uma criança, as negociações de âmbito internacional entre dois não nativos ou uma telenovela. Os MA estão assim ao serviço de objetivos comunicacionais e, por isso, não têm que ser obrigatoriamente produzidos por nativos e no mundo real:

Não tem que ser produzido por um nativo e pode até ser uma versão de um original que foi simplificado para facilitar a comunicação. Não tem que ser uma tarefa da vida real,

pode ser uma tarefa de sala de aula que envolva competências da vida real para atingir fins comunicacionais que podem até não ser linguísticos, como por exemplo, um desenho. (Tomlinson 2012: 162)

De igual modo, Morrow (1977:13) considera que o importante é que o MA seja “um prolongamento da língua real produzida por um falante ou escritor real, para uma audiência real e concebido para veicular uma mensagem real”, isto é, que tenha um propósito genuíno de comunicar, não excluindo não nativos e situações reais em sala de aula.

No presente estudo, optámos pela concepção de MA menos abrangente do que a defendida por Tomlinson ou Morrow. Não nos focámos em materiais que sejam apenas manifestações comunicacionais reais mas antes em materiais que são produzidos por nativos para serem usados no dia-a-dia, em contexto não pedagógico.

Apesar de nos ter sido cara a AC e o EBT ao longo das nossas incursões didáticas, não nos bastou que os materiais escolhidos veiculassem propósitos comunicativos. Quisemos que eles fossem trazidos do mundo real, com um uso enraizado nesse mundo e com um forte pendor comum, concreto, eficiente, objetivo e prático para assim confrontar os aprendentes com materiais através dos quais fossem eventualmente comunicar na língua alvo, em contexto de imersão.

c)Na terceira definição, vislumbramos os MA como um meio facilitador da interação entre os aprendentes e entre estes e o professor.

Apesar de a interação ser parte integrante da AC, apresentada na alínea anterior, o enfoque é agora colocado exclusivamente nos participantes. É o aprendente que confere a autenticidade ao texto, usando-o à medida das suas necessidades e expectativas. Como lembra Breen (1985: 66), citado por Rahman (2014: 207), “The learner will redefine any text against his own priorities precisely because he is a learner. The learner will actually recreate the text in a way which is perfectly authentic to his knowledge – or lack of knowledge- about the conventions of communication.” A importância de um enfoque comunicativo no processo de ensino-aprendizagem centrado no aprendente é ainda sublinhada por Van Lier, quando afirma:

Yet, if we wish to be consistent and honest we need to affirm that our learners are people with their own lives, aspirations, needs, worries, dreams and identities.

(...)This means, quite simply, that they are listened to and respected as speakers in their own right (Kramsch, 1993), and as agents of their own educational destiny. To give a very practical example, this means that they must have things to say to each other and to the teacher in class that go beyond the sentences or pronouncements proffered by the textbook (...). (Van Lier 2007:47)

Também o papel do professor é primordial. Conforme nos diz Spelleri (2002), citado por Oguz e Bahar (2008: 332), uma vez que os MA se focam mais na mensagem do que na estrutura, o professor assume o papel de intérprete entre o MA e o aprendente, recorrendo a paráfrase, sinónimos, curtos *sketches*, mímica e desenho, para que os materiais sejam compreendidos.

A autenticidade dos MA depende da percepção da relevância desses materiais por parte dos aprendentes, para a sua experiência. Embora não tivéssemos avaliado a autenticidade da relação dos aprendentes com os MA e com o professor, zelámos por dar sempre voz à interpretação pessoal de cada aprendente.

d) Finalmente, na quarta definição, os MA são uma forma de veicular a cultura e as características sociais correspondentes à língua alvo.

A autenticidade está relacionada com a cultura e com a capacidade de comportar-se e pensar como o grupo nativo da língua alvo por forma a ser-se reconhecido e aceite por esse grupo (Kramsch, 1998, citado por Gilmore, 2007: 4). Nostrand (1989), citado por Kramsch (1993:188) realçou que a compreensão coerente de outra cultura inclui “o código central dessa cultura” e ainda a consciencialização das características socioeconómicas e regionais.

Se em alguns casos, elegemos os MA avaliando *a priori* se estes veiculavam uma mensagem suscetível de gerar reflexão ou debate intercultural, na maioria das vezes o pendor cultural intrínseco dos materiais esteve omnipresente de forma natural.

1.2 Características

Ao serem fonte de *input* para os aprendentes, os MA podem ter diferentes graus de autenticidade. Segundo Brown e Menasche (2005), citados por Shomoossi e Ketabi (2007:152), os MA podem ser fonte de *input* genuíno, alterado, adaptado, simulado e incidental. Para Rings’ (1986), citado por Shomoossi e Ketabi (2007: 152), os

MA podem apresentar dezasseis níveis semânticos: desde altamente autênticos, como conversas espontâneas entre nativos, até relativamente pouco autênticos como diálogos concebidos em manuais de língua.

Ainda como fonte de *input*, os MA apresentam segundo Autio (2012:20-21) quatro motivos intrínsecos para serem usados. Primeiro, o facto de poderem ser desafiadores, isto é, o nível linguístico do *input* deve estar ligeiramente acima do nível de proficiência do aprendente. Segundo, serem legíveis/compreensíveis, isto é, apresentarem vantagem em relação aos textos artificiais por incluírem, por exemplo, mais verbos causais e conectores podendo refletir relações de causa-efeito de uma forma mais compreensível. Terceiro, estarem próximos da vida real, através de uma língua imperfeita¹ e fora de controlo. Quarto, serem atuais, isto é, correntes e facilmente atualizáveis, particularmente no caso dos materiais disponíveis na internet.

Nas nossas incursões pedagógicas, focámo-nos na natureza espontânea e não manipulada dos MA. Para nós, e na esteira do que observa Vieira (2012:12) “é preferível trabalhar com textos autênticos sem modificações, adaptações ou simplificações, pois fora da sala de aula, é com essa categoria de textos que os aprendizes se defrontarão”.

1.3 Vantagens

As definições de MA que atrás considerámos apontam para algumas vantagens da sua utilização no ensino de língua estrangeira: a aproximação do aprendente à língua real (Morrow, 1977; Rogers, 1988; Chastain, 1988; Hamer, 1991; Tomlinson, 2012); o apoio que conferem a uma abordagem comunicativa e interativa do ensino da língua (Breen, 1985; Bax, 2003; van Lier, 2007); e a exposição à cultura da língua alvo (Kramsch, 1993 e 1998).

Outras vantagens são: a aproximação às necessidades reais dos aprendentes (Richards, 2006:20); a transferência para o mundo real daquilo que é aprendido na escola (Leffa, 2003:27); o benefício que conferem à resolução de problemas, ensino baseado em

¹ A imperfeição da língua real decorre nomeadamente da repetição, da redundância, dos marcadores discursivos (Swaffar, 1985:17 citado por Autio, 2012:20)

projetos e em casos, *role play*, metodologias de simulação e de jogo (Benavet e Peñamaria, 2011:89); o potencial aumento de motivação dos alunos para a aprendizagem na sala de aula (Melvin and Stout, 1987, citado por Oura, 2001: 68); a melhoria das atitudes positivas em relação à aprendizagem, capacitando o aprendente para trabalhar de forma autónoma e não dependente do professor (McGraw, 1995, citado por Mishan, 2005: 9); o foco no conteúdo e significado em vez de ser na língua (Gebhard, 1996 citado por Oura, 2001: 68); a riqueza de conteúdos (mesmo em pequenos excertos de texto) e de pistas não linguísticas (símbolos, cores, fotos) (Brosnan et al, 1984 citado por Nunan, 2004: 51); o aumento de consciência gramatical e internalização das regras linguísticas por parte dos aprendentes, conduzindo a um conhecimento mais profundo da língua alvo (Higuchi, 1998, citado por McCoy, 2009:17); uma atitude mais tolerante dos aprendentes em relação à compreensão parcial da língua e o desenvolvimento de competências de inferência (Guarento e Morley, 2011:348, citado por Autio. 2012:27); o estímulo do “processo cerebral integral” do aprendente que pode resultar numa aprendizagem mais durável (Mishan, 2005: 31).

A análise de todas estas vantagens permite-nos vislumbrar que elas se inserem em duas perspetivas de uso dos MA pelos aprendentes. Por um lado, temos o uso real dos MA em contexto real (duas primeiras vantagens). Por outro, temos a comunicação proporcionada pelos MA em contexto de sala de aula como modo de preparação para a comunicação no mundo real (restantes vantagens).

Existem ainda vantagens ligadas a alguns tipos específicos de MA. Com efeito, é comumente aceite que o material à disposição na internet, não só é igualmente MA como pode apresentar vantagens em relação a outros materiais reais. Para Mata (2003:887), os materiais mais indicados para introduzir um componente de autenticidade no processo de ensino-aprendizagem são os que estão em formato eletrónico, com uma ênfase audiovisual, pressupondo um manuseamento criativo da informação e tendo uma disponibilidade global. São estas no fundo as quatro vantagens dos MA disponíveis na internet.

Já Erbaggio (2012: 30) aponta como principal vantagem dos MA *on-line* a possibilidade de acesso por parte dos alunos quando e como estes pretenderem. Hanson Smith (2000), citado em Erbaggio (2012:31) refere que os materiais *on-line* podem mais facilmente ir

ao encontro dos estilos de aprendizagem individuais dos alunos, dado que estes podem controlar o seu próprio ambiente de aprendizagem. McGrath (1998), citado em Erbaggio (2012: 40) sugeriu que o uso de tecnologias nas aulas de língua estrangeira contribuía para um equilíbrio entre professores e alunos, em que os primeiros se tornavam facilitadores da aprendizagem e os segundos aprendentes ativos.

Os MA estão igualmente ao serviço do ensino com fins específicos (em inglês, *teaching for specific purposes*), incrementando a motivação dos alunos que contactam com a linguagem e cultura reais e os diferentes géneros da comunidade profissional a que aspiram pertencer (Benavent; Peñamaria, 2011:90). Harding (2007:10-11), citado por Laborda (2011:104), preconiza a exploração de MA, ao serviço da especialização e vocação dos aprendentes; e o envolvimento destes em tarefas autênticas, com atividades que vão encontrar no mundo do trabalho. De acordo com Oura, quando os professores começam a usar MA e observam o seu impacto nos aprendentes, procuram encontrar formas de os incorporar mais nos planos de aula (Ourá, 2001: 66).

2. Tipologia de MA

Com efeito, permitir a acessibilidade do aprendente a diferentes tipos de MA poderá ser uma boa aposta por parte do professor de língua estrangeira. Nunan (1999:27), citado por Oura (2001:70), considera que quanto mais MA os aprendentes contactarem com MA melhor, pois ficam ligados desde a sala de aula ao mundo real, sentindo-se motivados. A literatura apresenta diversas tipologias de MA, de acordo com os suportes e os objetivos de aplicação.

Gebhard (1996), citado por Oura (2001: 67-68) e Maroko (2010:7-8) apresentam uma tipologia de MA simples, segundo um único critério de modo de apresentação ou formato do texto. Classificam-nos em áudio (Maroko) ou audiovisuais (Gebhard); visuais (Gebhard e Maroko); impressos (Gebhard e Maroko); e *realia*², isto é, objetos do mundo real (Gebhard).

² A conceção de *realia* pode confundir-se com a de material autêntico (Berwald, 1987: 3). Neste estudo, contudo, optou-se por considerar que “*realia* são objetos reais: relógios, artigos alimentares, calendários, frutos e legumes, mapas, objetos de casa, dinheiro verdadeiro e de brincar, embalagens de alimentos, ábaco, objetos da sala de aula” (Holt, 1995).

Já Mata (2003:886-887) classifica os MA segundo critérios tão diversos como o formato (eletrônicos e em papel), a modalidade linguística (verbal: oral ou escrita; e audiovisual); a natureza da informação manipulada (reprodutiva e criativa); a disponibilidade (local e global); e o acesso (sequencial e interativo).

Jacobson et al. (2003:56) consideram seis tipos de MA: jornais; formulários; folhetos, brochuras e horários; relatórios de avaliação de estudante; materiais de eleição; e escrita de ficção e criativa³.

Vaiciuniese e Uzpaliene (2010:95) citados por Benavent e Peñamaria (2011: 92) distinguem entre objetos do dia-a-dia, textos dos *mass media* e *websites*.

House (2008) citada por Benavent e Peñamaria (2011:91) considera que há dois tipos de MA: os que contêm língua e os que estimulam a produção de língua. Os MA que contêm língua por si só terão poucos benefícios para os aprendentes, sobretudo para aqueles que têm um nível de proficiência elementar (ex.: um filme integral sem legendas). Será à partida de recorrer sempre aos MA que estimulam a produção de língua, mas o problema reside agora na dificuldade em selecionar entre um infinito conjunto de possibilidades.

Para classificar os MA que utilizámos nas aulas lecionadas em contexto de estágio supervisionado, adotámos a tipologia baseada nos tipos de suporte de Gebhard (1996) e Maroko (2010) (áudio, audiovisuais, visuais, impressos e *realia*) à qual acrescentámos o tipo eletrónico (Mata:2003)⁴.

3. Critérios para a seleção de MA

Há critérios de seleção de MA que se baseiam nas características do texto. O professor tem que verificar se o texto é pertinente para os seus alunos para que tenham lugar

³ Os relatórios de avaliação de estudante e os materiais de eleição são MA marcantes na realidade norte americana em que o ensino de inglês dirigido a imigrantes reveste-se de um esforço da sua integração na sociedade.

⁴ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) refere-se a este tipo de MA como “bases de dados”.

aprendizagens significativas. McGrath (2002), citado por Azri e Al-Rashdi (2014:251) identifica essa pertinência com a adequação do conteúdo aos aprendentes e Berardo (2006: 62-64) é mais detalhado ao considerar que na hora da seleção do texto, o professor deve verificar se o texto é relevante, interessante e culturalmente adequado. Ambos os autores consideram que o texto também tem que ser avaliado quanto à exequibilidade de exploração didática. Ainda com o foco no texto, os dois autores consideram que é importante ter em atenção o aspeto exterior do texto. McGath chama-lhe apresentação e enuncia como características apelativas a variedade e a atratividade do texto. Já Berardo (2006:63) defende que o texto deve ter qualidade externa.

Mas existem também critérios de seleção de MA que estão para além do texto em si mesmo. Apenas Berardo se refere às considerações logísticas em que ocorre a aprendizagem que designámos de meio. Este autor refere-se também ao critério de seleção de MA focado no perfil do aprendente, subdividindo em exigências cognitivas e linguísticas.

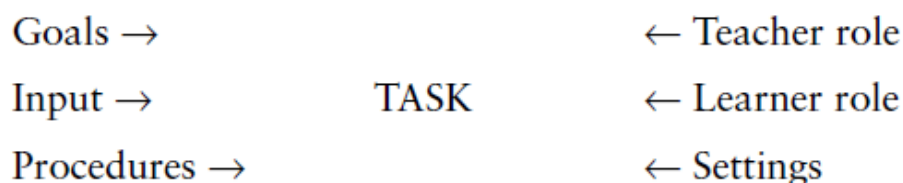
		McGath (2002)	Berardo (2006)
FOCO NO TEXTO	Pertinência	Adequação do conteúdo	Relevância Interesse Adequação cultural
	Aplicabilidade	Possibilidade de serem explorados	
	Aspeto exterior	Apresentação: - Variedade - Atratividade	Qualidade
FOCO NO MEIO E NO APRENDENTE	Meio		Considerações logísticas
	Perfil do aprendente		Exigências cognitivas Exigências linguísticas

Quadro 1 – Critérios de seleção de MA

No quadro acima, optamos por subdividir os critérios de seleção de MA em dois tipos: os que têm por base a análise detalhada do texto e aqueles que se baseiam na análise das características do aprendente e do meio em que ocorre a aprendizagem. Agrupámo-los por cinco áreas: a pertinência, a aplicabilidade, o aspeto exterior, o meio e o perfil do aprendente. Encontramos similitudes entre estes critérios de seleção de MA e alguns

elementos presentes no modelo de tarefa de Nunan (2004: 41). Detenhamo-nos em alguns dos componentes desse modelo.

Figura 1 - Modelo de tarefa de Nunan (2004)



Para Nunan, os procedimentos são aquilo que o aprendente faz com o *input*, e o *input* deve incluir sempre MA: “To my mind it is not a matter whether or not authentic materials should be used, but what combination of authentic, simulated and specially written materials provide learners with optimal learning opportunities”. (2004:49) E acrescenta ainda mais adiante:

Special written texts and dialogues do not adequately prepare learners for the challenge of coping with the language they hear and read in the real world outside the classroom – nor is that their purpose. If we want learners to comprehend aural and written language outside class, we need to provide them with structured opportunities to engage with such materials inside the classroom. (*idem*: 50)

Os procedimentos (*procedures*) referem-se à possibilidade dos MA serem explorados (aplicabilidade, de Berardo, 2006; e McGath, 2002) e à adequação do seu conteúdo às necessidades do aprendente (pertinência, de Berardo, 2006; e McGath, 2002). Nunan, citando Candlin and Edelhoff (1982) refere que: “the authenticity issue involves much more than simply selecting texts from outside the arena of language teaching; (...) the processes brought to bear by learners on the data should also be authentic” (2004:53).

Quanto ao papel do aprendente (*student role*), Nunan (2004: 65) considera ser o de um negociador, ator, e selecionador responsável dos estilos e estratégias de aprendizagem que melhor lhe convêm (as exigências cognitivas e linguísticas de Berardo, 2006).

O cenário (*settings*) de Nunan refere-se ao meio em que a aprendizagem ocorre (ex.: o tamanho da turma) e ao modo como o estudante aprende, individualmente ou em grupo. Correspondem às considerações logísticas de Berardo (2006).

Enquanto o papel do aprendente (*student role*) e o cenário (*settings*) são considerados por Nunan (2004:41) como componentes de suporte à tarefa, já os procedimentos (*proceedings*) são a essência da própria tarefa para o mesmo autor.

Em sintonia com este modelo de Nunan, a pertinência e a aplicabilidade do texto são critérios com superior primazia, aquando da escolha de MA, porque podem influir de uma forma mais marcante no sucesso da prática didática. Já os critérios como o meio ou o perfil do aprendente são de menor importância no momento da seleção dos MA.

Também nós cremos que de nada servirá termos o aprendente e o cenário ideais na sala de aula se os MA não forem acompanhados de tarefas relevantes para os aprendentes.

4. O que diz o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) sobre os MA?

A questão da autenticidade dos textos e das tarefas é transversal aos objetivos do próprio QECR: a) a promoção da mobilidade; b) uma comunicação internacional mais eficaz respeitando a identidade e diversidade culturais; c) um maior acesso à informação; d) uma interação pessoal mais intensa; e) melhores relações de trabalho; f) o entendimento mútuo mais profundo.

O QECR assume-se como um documento coerente que preza uma relação harmoniosa entre os seus componentes: a identificação de necessidades; a definição de objetivos; **a delimitação de conteúdos; a seleção e produção de materiais; a elaboração de programas de ensino/aprendizagem; a escolha de métodos de ensino/aprendizagem; a avaliação.**⁵

Contudo, no QECR não é dado aos MA um estatuto especial no processo de aprendizagem de língua estrangeira:

⁵ Optámos aqui por destacar em negrito os componentes do QECR em que a temática do uso de MA se coloca com acuidade.

(...) as estratégias de comunicação e as estratégias de aprendizagem não são mais do que estratégias entre outras estratégias, assim como as tarefas comunicativas e as tarefas de aprendizagem não são mais do que tarefas entre outras tarefas. Da mesma forma que textos “autênticos” ou textos fabricados para fins pedagógicos, textos nos manuais ou textos produzidos pelos aprendentes não são mais do que textos”. (2001:38)

Em todo o documento ocorrem três menções à temática do texto autêntico, para além da já referida. No capítulo 4, na lista das “Categorias descritivas do contexto do uso da língua”, surge no domínio “educativo”, e em relação à categoria “textos”, a menção a “documentos autênticos”(idem:78). Ainda no mesmo capítulo, aquando da apresentação dos “textos”, é referido que “O estímulo textual pode ser uma pergunta oral, um conjunto de instruções escritas, um texto discursivo, autêntico ou fabricado, etc., ou uma combinação dos três”(idem:144). No capítulo 7, relativamente à “Dificuldade da tarefa”, é referido como uma das dificuldades a “complexidade linguística”, sendo observado que “a excessiva simplificação sintática de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade (pela eliminação de redundâncias, de indícios do significado, etc.) (idem: 228).

O QECR (2001: 78) sugere ainda diferentes tipos de MA para a aprendizagem da língua estrangeira: teletexto, garantias, receitas, instruções, romances, revistas, jornais publicidade pelo correio, desdobráveis e brochuras, correio pessoal, textos orais em registos áudio e vídeo, editais, anúncios e avisos ao público, etiquetas e embalagens, folhetos, *grafitti*, bilhetes, horários, anúncios, regulamentos, programas, contratos, ementas, textos sacros, sermões, hinos, carta de negócios, memorandos, relatórios, instruções de segurança, manuais de instruções, regulamentos, material publicitário, descrição de tarefas, sinalização exterior, cartões-de-visita.

São referidos vários textos autênticos relacionados com as atividades de produção (falar e escrever); receção (ouvir e ler) (p.138-139). Na *oralidade*, por exemplo: anúncios públicos e instruções; discursos públicos, conferências, apresentações, sermões; canções; comentários desportivos; noticiários na rádio e na televisão; debates e discussões públicos; conversas em presença; conversas telefónicas; entrevistas de emprego. Na *escrita*, por exemplo: livros, ficção e não ficção, incluindo revistas literárias; revistas; jornais; manuais de instruções (*Faça Você Mesmo*, livros de cozinha, etc.); manuais

escolares; bandas desenhadas; brochuras e prospectos; folhetos; material publicitário; sinalizações e avisos públicos; letreiros nos supermercados, nas lojas e nos mercados; embalagens e etiquetas de produtos; bilhetes; formulários e questionários; cartas de negócios e profissionais, *faxes*; cartas pessoais; composições e exercícios; memorandos, relatórios e ensaios; notas e mensagens, etc.; bases de dados (notícias, literatura, informações gerais, etc.).

Também as tarefas ligadas aos textos são identificadas (produção, receção, interação, mediação, tradução e interpretação) (QECR, 2001:90-130) e a AC e o EBT são valorizados:

As tarefas da sala de aula quer sejam “autênticas”, quer essencialmente “pedagógicas”, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando conseqüentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas. No entanto, no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. (Conselho da Europa 2001:218)

São precisamente estas duas abordagens metodológicas, assentes no uso de MA, que reveremos de seguida.

5. Os MA, a AC e o EBT

Aquando da definição de autenticidade, verificámos que alguns autores consideram que esta não devia ser analisada unicamente a partir do texto, mas também a partir dos participantes, do propósito do ato comunicativo e da situação sociocultural. Widdowson (1978), citado por Guariento e Morley (2001:348) distingue entre a autenticidade do texto e a autenticidade do seu uso. Van Lier (1996:128), citado por Mishan (2005) salientou que a autenticidade é um processo pessoal de empenhamento. Já Tomlinson (2012:162) foi mais longe considerando que não são o texto ou a tarefa que são autênticos mas sim a interação do aprendente com o MA.

No fundo, foi-se alterando o foco do debate sobre autenticidade do texto para a tarefa (McGrath, 2002:114). Tal deveu-se por um lado à centralização do ato pedagógico no

aprendente, através do desenvolvimento de programas para diferentes níveis de proficiência (Mishan, 2005:70), da produção de materiais didáticos (Tudor, 1996, citado por Mishan 2005:70) e de intervenções metodológicas e de planeamento curricular (Nunan, 1989:19, citado por Mishan 2005:70).

Além disso, o fenómeno de globalização tornou o uso de MA no ensino de língua estrangeira vulgarizado, através da sua crescente presença em livros e manuais de língua estrangeira e de constituir tema central de cada vez mais livros de referência (Mishan, 2005:70). Acresce que a revolução tecnológica passou a permitir que o aprendente aceda à vida real através de um mero toque de teclado (Mishan, 2005:19).

A abordagem comunicativa

Nos anos 70, na Europa, o crescimento da imigração e a tradição linguística britânica de associar o contexto linguístico ao contexto social, levou o Conselho da Europa a desenvolver programas de ensino baseados em termos funcionais, isto é, definindo o que os aprendentes deviam saber *fazer* com a língua, com base nas suas necessidades comunicativas (Savignon, 1991: 263).

Na realidade, a AC baseia-se em cinco princípios fundamentais: a) atenção aos usos da língua de acordo com o grau e formalidade da situação comunicativa e com as intenções do falante; b) autenticidade do material linguístico; c) progressão dos materiais didáticos, baseada em conteúdos e funções que se pretendem trabalhar com os aprendentes e não em critérios gramaticais; d) oferta didática diferenciada de acordo com as diversas exigências (académicas e profissionais) dos aprendentes; e) papel ativo do aprendente através da interação com colegas em situações comunicativas reais ou simuladas, em que são respeitados as suas estratégias de aprendizagem, motivações, personalidade, preferências de estudo e ritmo (Vieira, 2012: 64-65).

A explosão da autenticidade é provavelmente consequência de uma relação simbiótica entre dois movimentos: um sociológico, traduzido pela revolução nas tecnologias de informação e comunicação (TIC); e outro pedagógico, em que a responsabilidade da aprendizagem e os caminhos para a informação e o conhecimento se transferiram do professor para o aprendente. Na realidade, as TIC concretizaram de forma eficaz o

conceito de comunicar, dando ao aprendente um acesso ilimitado e autónomo a textos autênticos da cultura da língua alvo (Mishan, 2005: IX-X).

O ensino baseado em tarefas

Se nos detivermos em diferentes definições de tarefa, que de seguida apresentamos, encontramos características comuns, defendidas por diversos autores, ao longo dos tempos: a) “a tarefa é uma atividade comunicativa orientada para um objetivo” (Willis, 1996: 36); b) “a tarefa é algo que os aprendentes (...) levam a cabo usando os recursos linguísticos de que dispõem”; c) “a tarefa tem um resultado que não está apenas relacionado com a aprendizagem da língua estrangeira”; d) “a tarefa requer estratégias comunicativas e competências interacionais” (Richards, 2006: 31); e) a tarefa tem a intenção de “transmitir significado mais do que manipular forma” (Nunan, 2004: 4).

Para Nunan (1991: 279), o EBT apresenta cinco características: a) aprende-se a língua alvo comunicando, através da interação; b) utilizam-se textos autênticos como materiais didáticos; c) o aprendente focaliza-se não só na língua mas também no próprio processo de aprendizagem; d) as experiências pessoais do aprendente são valorizadas na sala de aula; e) há uma preocupação em conectar a aprendizagem de língua em sala de aula à sua ativação no mundo real.

Há contudo problemas relacionados com o EBT (Richards, 2006: 35), como por exemplo: a) a primazia da fluência à custa do rigor; b) o desprimor do conteúdo para os defensores do Ensino Baseado em Conteúdos (EBC)⁶; c) o foco nos processos da sala de aula à custa dos resultados de aprendizagem. Além disso, ao preparar a lecionação de um curso de língua estrangeira com objetivos ao nível de um programa educativo e com uma avaliação final dos aprendentes, o EBT pode ser encarado como demasiado vago para ser adotado.

Apesar da proliferação de literatura sobre tarefas nos últimos anos, não existem de facto recursos didáticos publicados recorrendo a tarefas e cumprindo os critérios defendidos pelo EBT, conforme denuncia Richards (2006: 32).

⁶ O EBC é um método de ensino que enfatiza a aprendizagem sobre *alguma coisa* e não sobre *a língua* (Davies, 2003).

No entanto, é ponto assente que o casamento entre o texto autêntico e o modelo de tarefa é feliz pois ambos provêm do mundo real (Mishan, 2005:X) mesmo quando a noção de tarefa abrange tarefas menos práticas.

5.1 Para uma taxonomia de tarefas: o que diz a literatura

Considerámos que algumas taxonomias de tarefas se podem relacionar diretamente com os níveis ascendentes de objetivos educacionais da taxonomia de Bloom (1956). Agrupámos as tarefas identificadas por diferentes autores, comumente referidas nos estudos críticos da área, em três categorias de tarefas. A primeira categoria diz respeito a tarefas simples como o preenchimento lacunar, a resposta a questões, a associação e a ordenação de frases. Todas estas tarefas pressupõem a ativação do nível de objetivos educacionais de “Conhecimento” de Bloom e não geram negociação. A categoria intermédia compreende tarefas com maior complexidade como a solução de problemas, os *role play* e a tarefa criativa que requerem objetivos educacionais como a Compreensão, a Aplicação, a Análise e a Síntese. Já a última categoria inclui tarefas de elevada complexidade que envolvem a Avaliação, como o julgamento, a troca de opiniões e a tomada de decisões.

TAXONOMIA DE BLOOM			
Bloom (1956)	Conhecimento	Compreensão, Aplicação, Análise e Síntese	Avaliação
	Enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, relembrar, relacionar, reconhecer, identificar, descrever, nomear, rotular, reproduzir, seguir	Resumir, converter, defender, parafrasear, interpretar, dar exemplos, criar, fazer, construir, modelar, prever, preparar, comparar, dividir, distinguir, selecionar, separar, categorizar, generalizar, reconstruir	Avaliar, criticar, julgar, justificar, argumentar, defender
TAXONOMIA DE TAREFAS			
Prabhu (1987)	Lacunas de informação	Raciocínio (compreensão e transmissão de diálogos e informação)	Troca de opinião
Pattison (1987)	Questões e respostas Lacunas de informação Atividades de associação	<i>Role plays</i> Estratégias comunicativas (paráfrase, empréstimo, invenção, mímica) Histórias a partir de figuras Problemas e puzzles	Discussões e decisões
Willis (1996)	Listagem, ordenação e classificação	Comparação, solução de problemas/Tarefa criativa	Partilha de experiências pessoais
Richards (2001)	<i>Jigsaw</i> (quebra-cabeças) Lacunas de informação	Solução de problemas	Tomada de decisões, troca de opinião
Dodge (2002)	Reorganização de informações Compilação	Solução de mistérios Planeamento Autoconhecimento Tarefa analítica Tarefa jornalística Tarefa criativa	Consenso, persuasão Opinião

Quadro 2 – Taxonomia de tarefas assente em objetivos educacionais

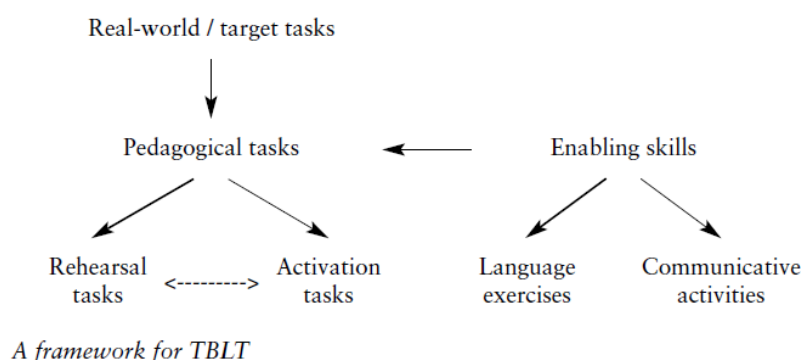
Outros autores (QECR, 2001; Nunan, 2001) propõem taxonomias assentes não em objetivos educacionais mas na índole da tarefa: se é do mundo real ou se é pedagógica.

TAXONOMIA DE TAREFAS		
	Tarefa real	Tarefa pedagógica
QECR (2001) p. 38	Tarefas comunicativas, no domínio profissional e da identificação pessoal	Tarefas de aprendizagem
p. 217	ou Tarefas-alvo ou de repetição ou próximas da vida real	ou Tarefas de natureza mais especificamente pedagógica
Nunan (2001) p.1-4; p.20	Tarefas-alvo	Tarefas pedagógicas: de ensaio e de ativação
Exemplos	“Preencher um formulário, comprar uns sapatos, fazer a reserva de um voo ou requisitar um livro na biblioteca” (Long 1985:89)	

Quadro 3 – Taxonomia de tarefas assente na sua natureza

Segundo Nunan, as tarefas alvo e pedagógicas são descritas ao longo de um *continuum* de graus de afinidade com o mundo real. As tarefas alvo são realizadas na vida quotidiana, mas existe também a possibilidade de criar oportunidades de aprendizagem na sala de aula através da criação de tarefas pedagógicas. Estas situam-se num *continuum*, desde as tarefas de ensaio até às tarefas de ativação e vice-versa (ver Figura 2). As tarefas de ensaio imitam na sala de aula uma tarefa que poderá vir a ter lugar fora da sala de aula. As tarefas de ativação são tarefas de sala de aula que requerem que o aprendente use a linguagem do seu agrado, sem ter que recorrer a recursos lexicais ou gramaticais pré-definidos (Liddicoat, Scarino, 2013:64).

Figura 2- Modelo de Ensino e aprendizagem baseados em tarefas de Nunan (2001)



Já o QEQR, apesar de distinguir também entre tarefas reais e pedagógicas, focaliza-se sobretudo nas condições e limitações da tarefa e nas estratégias do seu uso (Autio, 2012: 29). As condições podem ser manipuladas pelo professor, fazendo variar, por exemplo, a duração da realização ou a natureza dos suportes fornecidos, para tornar a tarefa mais ou menos difícil para o aprendente (QEQR, 2001:219). As estratégias prendem-se com a adaptação das exigências da tarefa aos recursos, finalidades e estilos de aprendizagem do aprendente (QEQR, 2001:220).

6. Documentos portugueses orientadores do ensino/aprendizagem por tarefas, com recurso a MA

6.1 “O Português para Falantes de outras Línguas: O utilizador elementar no país de acolhimento” (2008)

O ensino de PLE percebido como o suporte à comunicação numa sociedade nova e diferente coloca o aprendente estrangeiro no centro da estratégia didática que recorre a modelos metodológicos de ensino-aprendizagem, como a AC: “poder aprender a língua do país é poder adquirir os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com outra cultura e outros códigos, é poder escolher e abrir-se aos outros” (Grosso et al., 2008:5).

Esta realidade, segundo os autores, deriva da necessidade do indivíduo realizar tarefas e interagir linguisticamente com os domínios onde atua (ex.: laborais). Cabe ao professor refletir sobre as necessidades autênticas, mas em constante mutação, do aprendente de PLE, nomeadamente: a) domínios em que vai operar; b) papéis que vai desempenhar; c) pessoas com quem vai lidar; d) objetos a que necessitará de referir-se; e) tarefas que terá de levar a cabo; f) temas que irá tratar; g) capacidades que terá que desenvolver; h) conhecimento do mundo ou de outra cultura a que terá que apelar (Grosso et al., 2008:14-15).

De acordo os mesmos autores, os descritores dos níveis de proficiência A1 e A2 para este público adulto que vive e trabalha num país estrangeiro, em contexto de acolhimento, os temas e textos autênticos sugerem tarefas que podem envolver vários domínios de comunicação. No domínio profissional, o aprendente, por exemplo, responde a uma entrevista oral sobre os seus dados pessoais. No domínio público, o aprendente, por exemplo, pede informações sobre um produto antes de o adquirir. No domínio privado, por exemplo, troca informações com amigos ou vizinhos sobre temas da imprensa. Já no domínio educativo, por exemplo, organiza e prepara uma apresentação sobre o seu país de origem.

No ensino de PLE, ganham assim particular relevância os MA: “os documentos autênticos, designadamente textos escritos e orais, fotografias (...) que poderão incentivar este público a uma participação mais ativa em debates, discussões (não só no domínio educativo) que versam sobre assuntos do seu interesse” (Grosso et al., 2008: 18).

6.2 QUAREPE - Quadro de referência ensino de Português no estrangeiro (2012)

Considerando que este público do ensino de português no estrangeiro é heterogéneo, englobando público de português língua materna, PLE e português língua segunda, é defendido por Grosso et al (2011: 17) que a abordagem de ensino-aprendizagem seja orientada para a ação.

Os aprendentes realizarão tarefas significativas nos domínios em que ocorre a comunicação, implicando materiais modulares, flexíveis e criativos. Estes são textos que surgem como auxiliares de tarefas, apresentados pelos autores:

Na oralidade	Na escrita
Instruções, anúncios públicos, conversas em presença; noticiários na rádio e televisão; conversas telefónicas; espetáculos; teatro, leituras públicas, canções; comentários desportivos	Instruções; livros; textos literários; banda desenhada; publicidade; revistas; jornais; cartas e postais; mensagens de correio eletrónico; mensagens de telemóvel; folhetos e prospectos; impressos e questionários; bases de dados (notícias, literatura, informações)
	Manuais escolares; dicionários

Quadro 4 – Textos auxiliares de tarefas, no ensino de PLE no estrangeiro (Grosso et al, 2001)

Na oralidade, todos os materiais sugeridos são MA, e na escrita excetuam-se os manuais escolares e os dicionários.

No nosso trabalho de campo, indagámos os professores de PLE da FLUP sobre a verificação desta mesma tendência, de uso de MA, ao serviço do aprendente adulto. São os resultados desse estudo que a seguir apresentamos.

Capítulo Dois- Porquê usar MA no ensino de PLE com aprendentes adultos? As evidências da prática didática

1. Material e métodos

1.1 Definição do campo de análise

Para o presente trabalho, definimos como campo de análise o universo dos Professores da FLUP, que lecionam cursos de PLE, no ano de 2014/2015. Esse universo engloba os professores que lecionam os diferentes níveis de referência de A1.1 a C2.2, do Curso Anual de Português para Estrangeiros, do Curso Intensivo de Português para Estrangeiros e do Curso de Verão de Português Língua Estrangeira.

1.2 Metodologia, amostra e instrumentos

Para responder à nossa pergunta de partida – De que forma é que os Professores de PLE da FLUP utilizam os MA na sala de aula com adultos? – adotámos a metodologia e instrumentos que se seguem.

1.2.1 Metodologia e amostra

Para o cumprimento dos objetivos do presente trabalho, recorreu-se à aplicação de um inquérito por questionário, com aplicação de nove questões. O questionário foi desenhado no *Google docs- Formulários*⁷ e depois enviado por correio eletrónico a treze professores, cujos endereços foram disponibilizados pelo Gabinete de Português para Estrangeiros, após autorização da diretora do curso.

Esta ferramenta de recolha de respostas oferece como vantagens a possibilidade de tornar a(s) pergunta(s) obrigatória(s), de disponibilizar o formulário através de um endereço (URL) e de, quando preenchido pelos inquiridos, as respostas serem imediatamente visualizadas numa tabela, exportável para o Excel, onde cada coluna corresponde às resoluções de uma questão e cada linha corresponde a um inquirido; ou sob a forma de gráficos que resumem as respostas (Heidemann e Oliveira, 2010:32).

⁷ Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>

1.2.2 Instrumento

O questionário intitulado de “Questionário sobre o uso de materiais autênticos nas aulas de PLE” compreendeu seis questões fechadas e três questões abertas (Anexo 2).

A aplicação do questionário teve como objetivo conhecer o real uso de MA e a percepção da importância do seu uso, por parte dos docentes da FLUP, durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pretendeu conhecer as estratégias didáticas no uso de MA, nomeadamente em relação à existência de uma estratégia integrada de ensino com recurso a MA e em relação à seleção e manipulação desses materiais. Concebemos o quadro seguinte para sistematizar o conteúdo do questionário que desenhamos.

Dimensão	Variável	Indicador	Questão
Características do inquirido	Nível de PLE lecionado	Lista de 12 níveis de referência de acordo com o QECR (2001), de A1.1 a C2.2	Nível de PLE que leciona
	Número de anos de experiência de docência		Número de anos de experiência de docência de PLE (fora e dentro da FLUP)
Processo ensino aprendizagem	Tipologia de MA	Lista de 51 Materiais Autênticos, ordenados por ordem alfabética (de Anedota a Vídeo publicitário)	Que MA tem utilizado nas suas aulas de PLE?
	Relevância de MA		Como perceciona o uso de MA?
Estratégias didáticas	MA como parte de estratégia integrada de ensino		Considera que o uso que faz dos MA é: um elemento base da abordagem de ensino; ou é um elemento acessório da abordagem de ensino
	Critérios de seleção de MA	Atualidade do MA	Que razões o(a) levam a escolher um MA em detrimento de outro?
		Dificuldade em aceder a outros materiais	
		Experiência positiva no passado	
		Falta de tempo para encontrar alternativas	
		Interesse pessoal	
		Por hábito	
		Outra razão	
	Razões da manipulação de MA	Características dos estudantes da turma	Que razões o(a) levam a fazer adaptações aos MA?
		Limitação de tempo	
		Nível que leciona	
		Proteção da privacidade do autor	
		Outra razão	

Quadro 5 – Descrição do “Questionário sobre o uso de materiais autênticos nas aulas de PLE”

Obtivemos oito respostas, que correspondem a 66,6 % do universo. Parece-nos um paradoxo que os professores inquiridos, que acolhem os próprios mestrados nas suas aulas, para fazer observação e lecionar em contexto de estágio, viabilizando a própria existência do curso de mestrado, não tenham colaborado mais expressivamente neste estudo conducente a uma tese do mesmo mestrado. A adesão ao questionário pode ser verificada na figura que se segue.

Figura 3- Calendarização de respostas no *Google docs*

Carimbo de data/hora	Nível de PLE que leciona
2015/05/22 12:09:15	A1.1
2015/05/29 14:02:23	A1.1
2015/05/29 14:06:56	A1.2
2015/05/29 15:10:35	A2.1
2015/05/29 15:10:41	A2.2
2015/06/09 19:52:24	B1.1
2015/06/09 23:10:09	A2.1
2015/06/09 23:30:51	A1.2
2015/06/10 11:00:21	A1.1
2015/06/10 14:43:17	B1.2
2015/06/20 15:58:48	A1.2

O *Google docs* considerou oito respostas que correspondem a oito utilizadores diferentes. Em alguns casos, o mesmo utilizador respondeu, como era previsto e desejável, a mais do que um questionário, por cada nível lecionado, perfazendo um total de onze respostas. Apesar de esta ferramenta permitir o tratamento estatístico automático dos dados, recorreu-se ainda ao Excel (versão 2010) para obter uma abordagem correlativa entre variáveis.

2. Apresentação e Interpretação de Resultados

Definimos os seguintes objetivos específicos a atingir com o nosso estudo:

- a) Reconhecer os MA preferidos pelo grupo observado, tendo em conta a sua tipologia;
- b) Comparar as preferências de tipos de MA reveladas pelo grupo de inquiridos e pela experiência do presente estudo;
- c) Relacionar a preferência por determinados MA com os anos de experiência docente e o nível de PLE lecionado;
- d) Percecionar a relevância conferida aos MA pelo grupo observado;
- e) Identificar os critérios de seleção de MA mais pertinentes para o grupo observado e compará-los com os adotados, durante o estágio;
- f) Determinar as razões de manipulação dos MA pelo grupo observado, e compará-los com aquelas que foram assumidas, durante o estágio.

Trata-se de um estudo essencialmente descritivo e quantitativo. No entanto, apresenta também uma dimensão interventiva na medida em que, como resultado da reflexão

comparativa entre a nossa prática pedagógica e a dos professores inquiridos, é feita uma proposta de trabalho futuro, ao serviço do ensino de PLE com recurso a MA.

Passamos a refletir sobre todas as variáveis que fazem parte do questionário utilizado no presente trabalho.

2.1 Nível de PLE lecionado

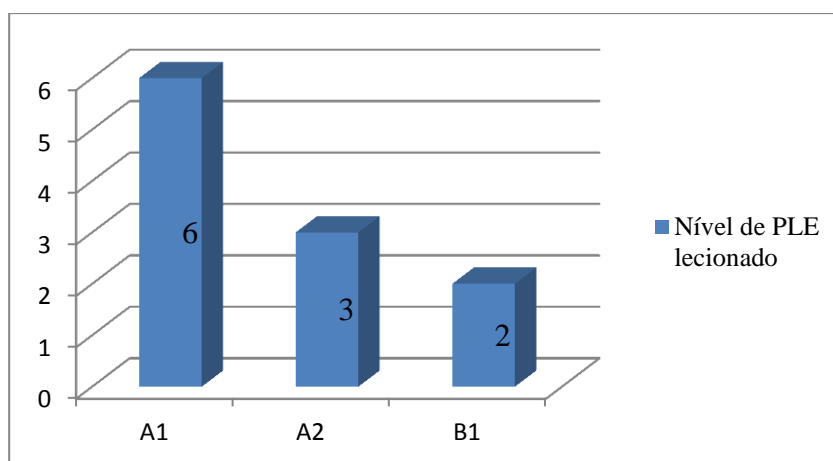


Gráfico 1 – Respostas ao questionário pelos Professores de PLE da FLUP, por nível de referência

Não obtivemos respostas referentes aos níveis B2, C1 e C2. Assim sendo, mais de 80% das respostas referem-se ao nível de iniciação e elementar. Dado que o presente relatório reflete a prática didática recorrendo ao uso de MA, com aprendentes do nível A2, ser-nos-á possível realizar um exercício de comparação com a experiência de professores desse mesmo nível ou do nível de iniciação. Não deixa de ser interessante o facto de podermos refletir sobre o uso de MA com principiantes, aquele que é precisamente o mais polémico ao longo da literatura. Investigadores como Ur (1984), Dunkel (1995), Guariento and Morley (2001), Ommagio (2003), todos citados por Shomoossi e Ketabi (2007: 151), defendem que os MA só podem ser usados no nível intermédio e avançado. A diminuta amostra de docentes que lecionam o nível B1 não pôde conduzir a conclusões fidedignas sobre o uso de MA nesse nível de referência. Contudo, usámos os dados obtidos para avançar com o exercício de comparação com os dados referentes aos níveis A1 e A2, sempre que os resultados demonstraram uma tendência consistente para uma relação de antítese.

2.2 O número de anos de experiência de docência de PLE

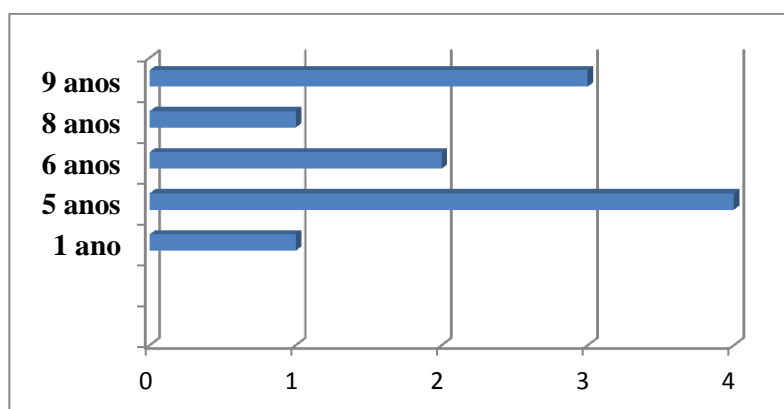


Gráfico 2 – Respostas ao questionário pelos Professores de PLE da FLUP, por número de anos de experiência docente

Se considerarmos dois intervalos de tempo, um para os professores que têm até cinco anos de experiência docente e outro para os que têm mais de cinco anos de experiência, temos uma partição quase igual de respostas conforme patente no gráfico seguinte.

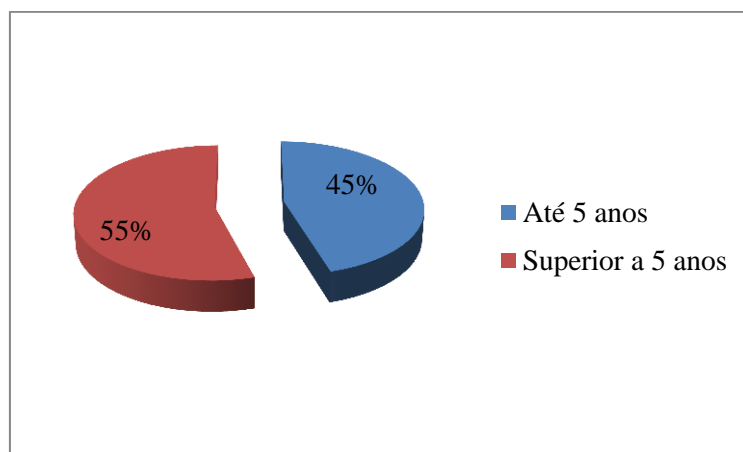


Gráfico 3 – Respostas ao questionário pelos Professores de PLE da FLUP por intervalos de tempo de experiência docente

2.3 A tipologia dos MA utilizados pelos professores de PLE

O nosso questionário incluiu cinquenta e um tipos de MA, ordenados por ordem alfabética. Para tornar a nossa análise mais clara, agrupámos estes MA em seis grandes grupos, de acordo com as tipologias de Gebhard (1996) e de Maroko (2010): áudio, audiovisuais, visuais, impressos e *realia*, aos quais acrescentámos o tipo eletrónico (Mata:2003).

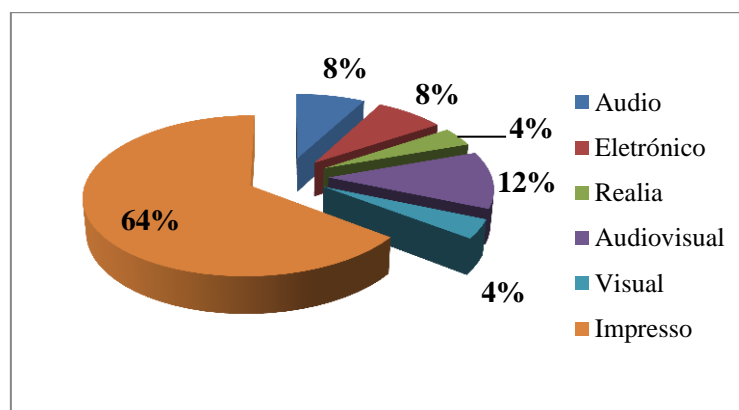


Gráfico 4 – Partição das questões do questionário pela tipologia de MA adotada

A maioria das questões diz respeito ao tipo de MA impresso (64%), seguido com distância pelo tipo audiovisual.

2.4 A correlação entre a tipologia dos MA e o nível de referência

Procurámos encontrar questões cujas respostas sobre o uso dos tipos de MA demonstrassem uma clara diferença de frequência de uso pelos grupos de nível de referência de iniciação (A1) e elementar (A2) e limiar (B1). Encontrámos essa disparidade em relação aos seguintes MA: a brochura informativa, o catálogo de compras impresso, o documento de identificação pessoal ou passaporte, os objetos reais e o sinal de trânsito ou de edifício público. Todos estes MA são manifestamente mais utilizados pelos professores que lecionam os níveis de referência A1 e A2. Parece-nos compreensível que todos estes MA sejam mais usados por professores de níveis iniciais, dado apresentarem pouco ou nenhum texto, serem visualmente atrativos e serem potencialmente mais fáceis de interpretar.

Seguem-se os gráficos correspondentes aos MA que são mais usados pelos professores do nível A1 e A2. Considerámos que o uso foi relevante sempre que pelo menos seis inquiridos em onze manifestaram usar esse MA, com a frequência de “muitas vezes” e “algumas vezes”.

Brochura informativa

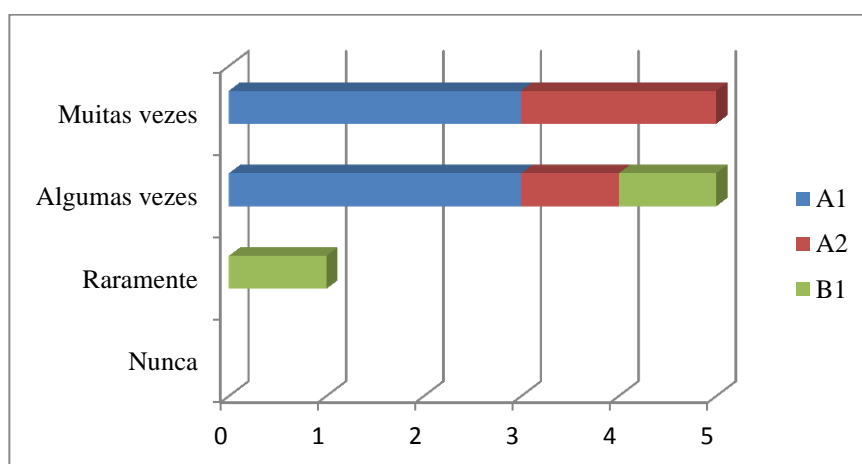


Gráfico 5 – Correlação entre o uso da brochura informativa e o nível de referência lecionado

Nove em onze inquiridos que lecionam os níveis A1 e A2 usam “muitas vezes” e “algumas vezes” a brochura informativa.

Catálogo de compras impresso

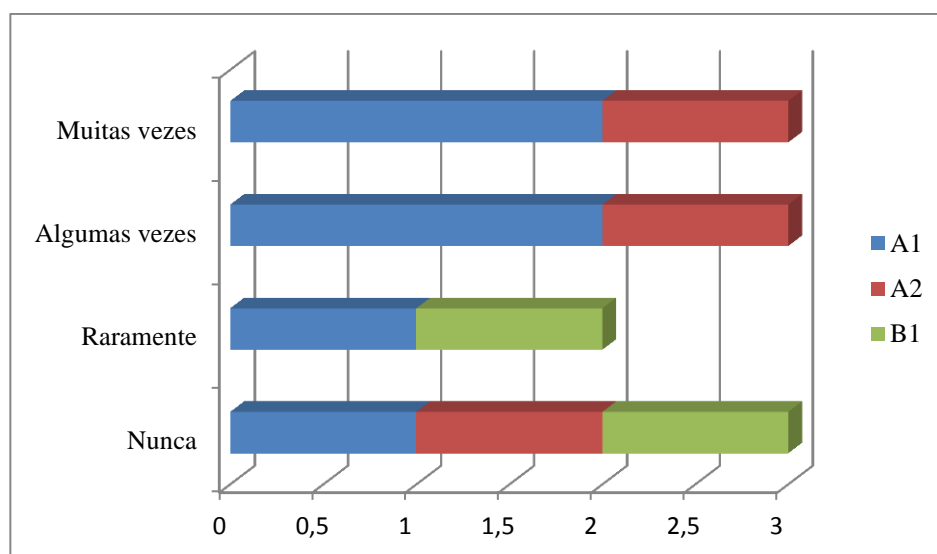


Gráfico 6 – Correlação entre o uso do catálogo de compras impresso e o nível de referência lecionado

Seis em onze inquiridos que lecionam os níveis A1 e A2 usam “muitas vezes” e “algumas vezes” o catálogo de compras impresso.

Documento de identificação pessoal ou passaporte

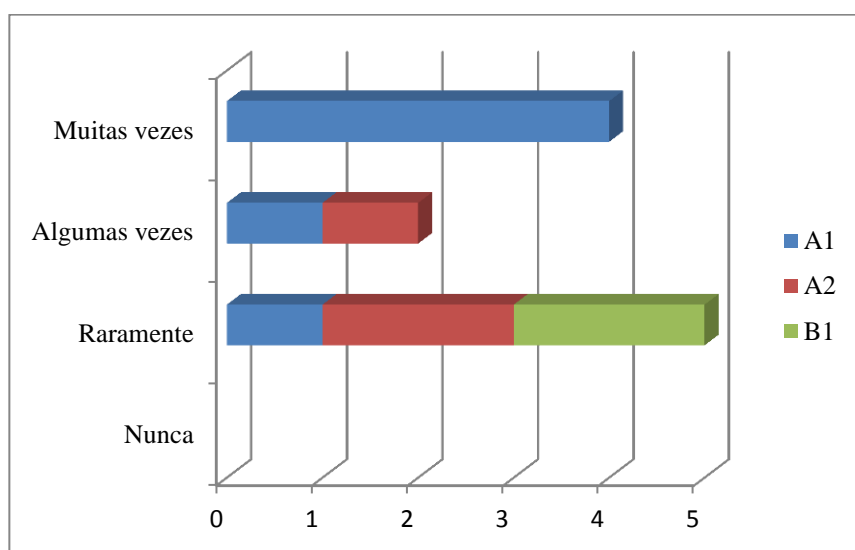


Gráfico 7 – Correlação entre o uso de documento de identificação pessoal ou passaporte e o nível de referência lecionado

Seis em onze inquiridos que lecionam os níveis A1 e A2 usam “muitas vezes” e “algumas vezes” o documento de identificação pessoal ou passaporte.

Objetos reais

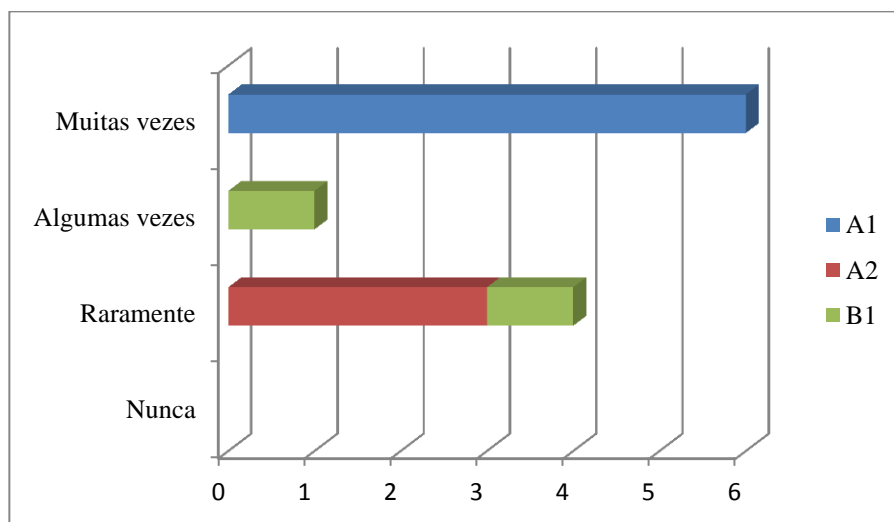


Gráfico 8 – Correlação entre o uso de objetos reais e o nível de referência lecionado

Seis em onze inquiridos que lecionam o nível A1 usam “muitas vezes” e “algumas vezes” o documento de identificação pessoal ou passaporte.

Sinal de trânsito ou de edifício público

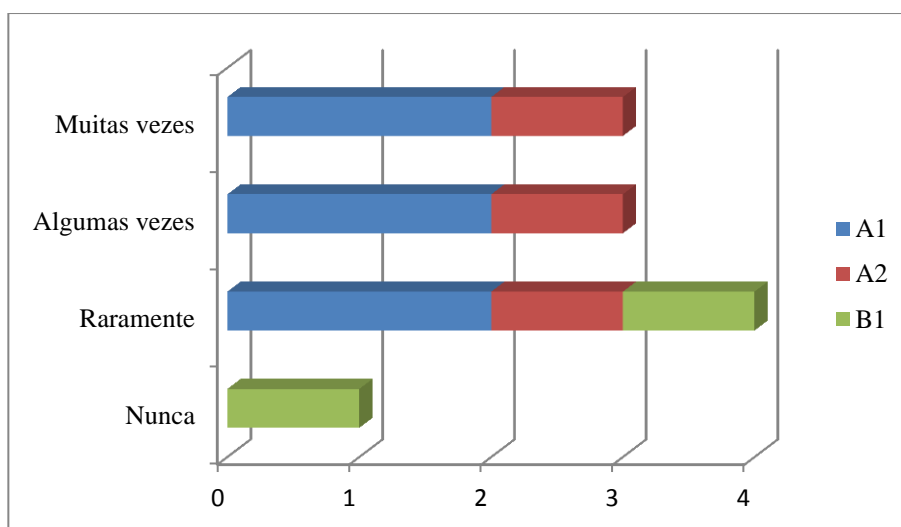


Gráfico 9 – Correlação entre o uso de sinal de trânsito ou de edifício público e o nível de referência lecionado

Seis em onze inquiridos que lecionam os níveis A1 e A2 usam “muitas vezes” e “algumas vezes” o sinal de trânsito ou de edifício público.

2.5 A correlação entre a tipologia dos MA e a experiência de ensino (em anos)

Encontrámos MA que são mais usados por docentes com experiência superior a cinco anos, como é o caso da carta e do convite. Infelizmente, não encontrámos MA com um uso mais vincado por docentes com menor experiência. Parece-nos que o uso frequente destes dois MA (a carta e o convite) revelam algum conservadorismo, dado que será mais plausível, nos dias de hoje, convidar por correio eletrónico ou SMS e escrever através de correio eletrónico ou das redes sociais. Questionámo-nos se os professores com mais experiência não manterão o uso de MA mais em desuso, por uma questão de hábito.

Uma vez mais, considerámos que o uso foi relevante sempre que pelo menos seis inquiridos em onze manifestaram usar esse MA, com a frequência de “muitas vezes” e “algumas vezes”.

Seguem-se os gráficos correspondentes aos MA que são mais usados pelos professores com mais anos de experiência docente.

Carta

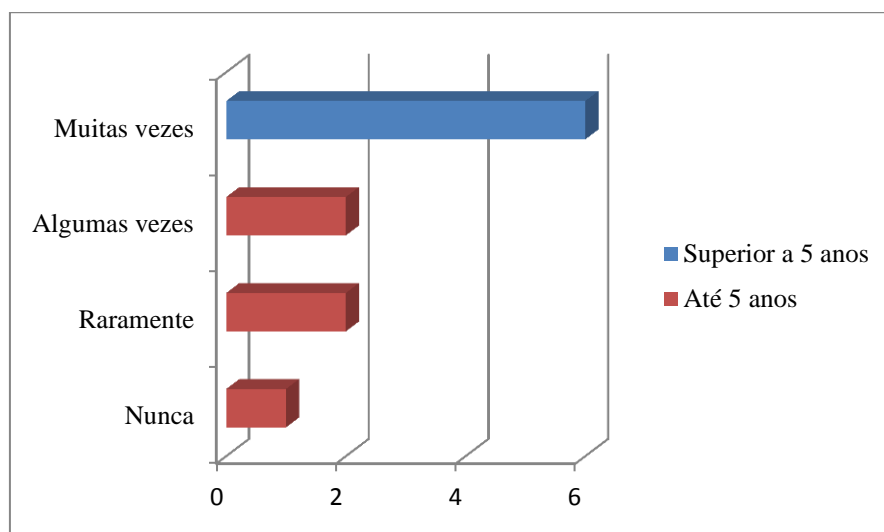


Gráfico 10 – Correlação entre o uso da carta e o número de anos de experiência docente

Seis em onze inquiridos com mais de cinco anos de experiência usam “muitas vezes” e “algumas vezes” a carta.

Convite

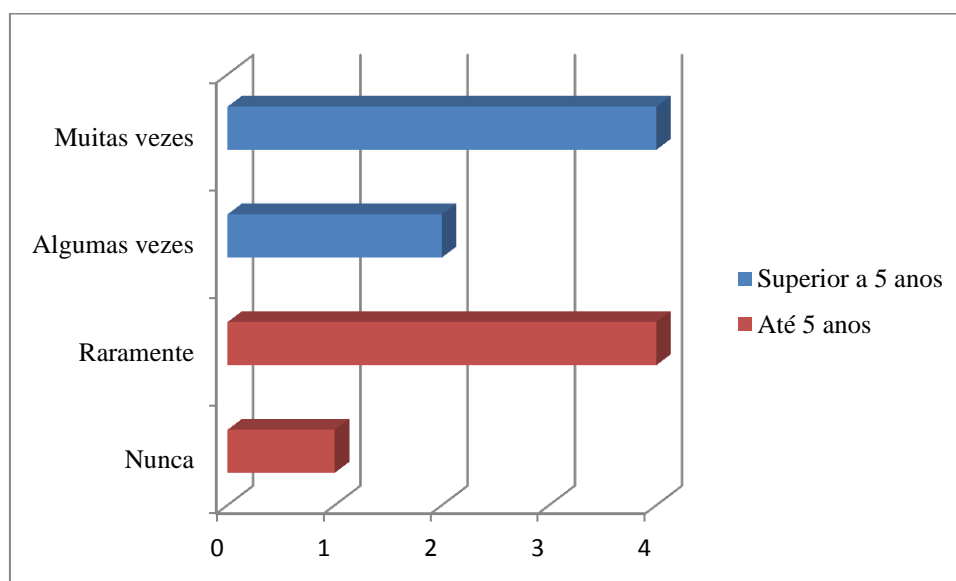


Gráfico 11 – Correlação entre o uso de convite e o número de anos de experiência docente

Seis em onze inquiridos com mais de cinco anos de experiência usam “muitas vezes” e “algumas vezes” o convite.

2.6 A percepção da relevância do uso de MA

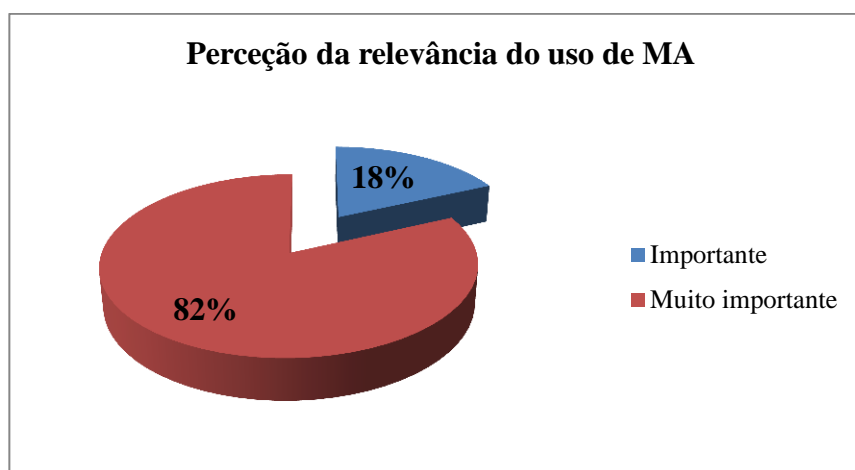


Gráfico 12 – Percepção da relevância do uso de MA

É indiscutível que a relevância do uso de MA no ensino de PLE é unânime. Não houve quem considerasse que esse uso fosse pouco importante, o que, a nosso ver, vem sustentar a razão de termos focado a nossa prática didática no uso de MA.

2.7 A existência de uma estratégia integrada de ensino com recurso a MA

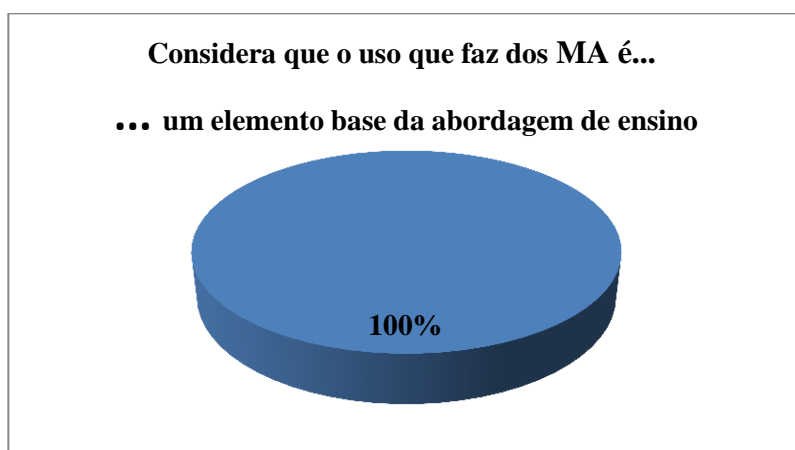


Gráfico 13 – Percepção de uma estratégia integrada de ensino com recurso a MA

Na mesma linha de inquirição do ponto anterior, pretendemos saber se o uso de MA era integrado numa estratégia didática e obtivemos uma resposta consensual.

2.8 Os critérios de seleção de MA

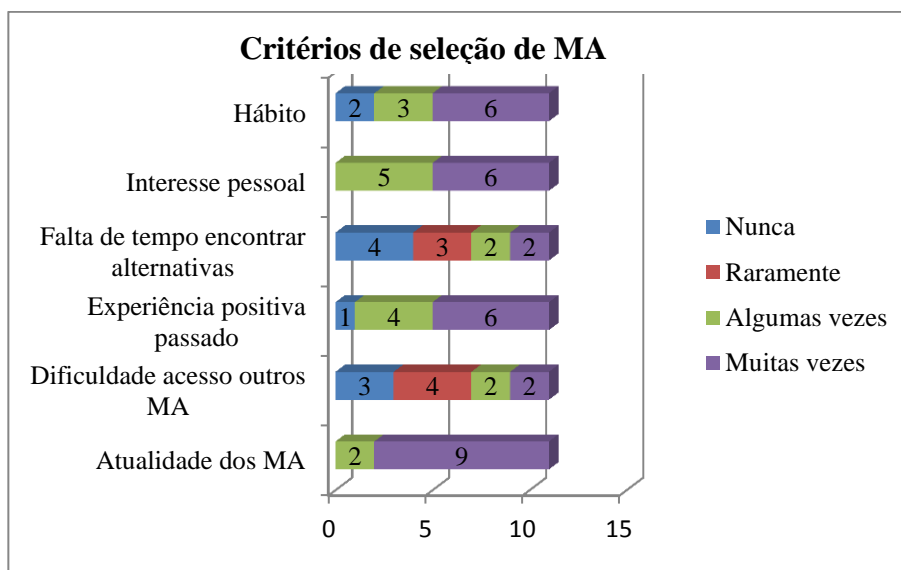


Gráfico 14 – Critérios de seleção de MA

Dois dos critérios de seleção de MA com maior expressividade são aqueles que se afirmam pela positiva: a experiência passada, isto é, o decalque de didatizações com sucesso obtém 55% das respostas; e a atualidade dos MA, que é uma vantagem bem presente na literatura (Mishan, 2005; Berardo, 2006), com a preferência de 80% dos inquiridos.

Também o hábito e o interesse pessoal, critérios que acusam a idiossincrasia do professor, mas ainda assim com um pendor positivo (o interesse pessoal é um gosto e o hábito é uma forma de simplificação da prática didática) são igualmente expressivos, com 55% das respostas.

Com menor expressividade, temos os critérios que se afirmam pela negativa: falta de tempo para encontrar MA alternativos e a dificuldade de acesso a outros materiais. Ambos os critérios apontam para uma atitude mais acomodada do professor que cerca de 60% dos inquiridos recusaram assumir.

2.9 As razões de manipulação de MA

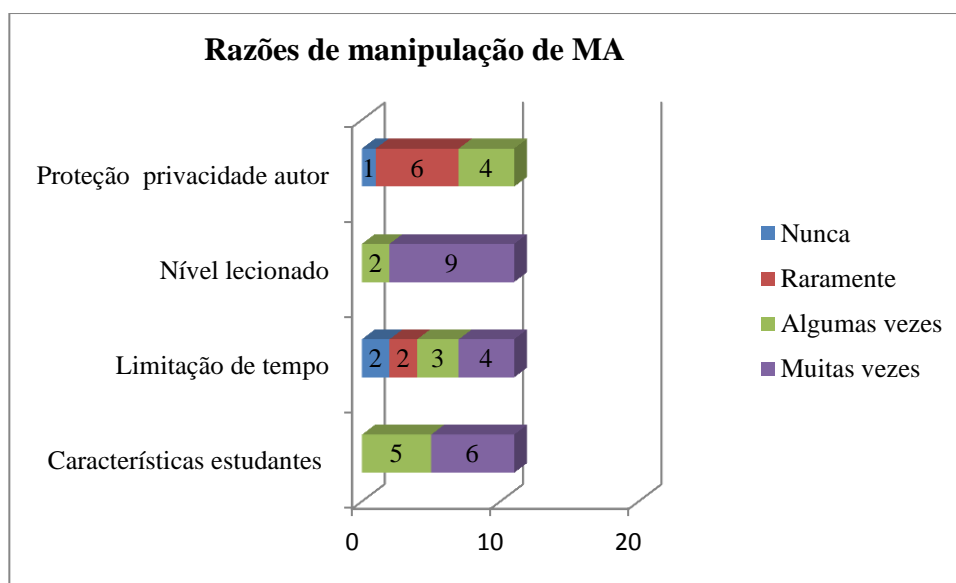


Gráfico 15 – Razões de manipulação de MA

As mais expressivas razões de manipulação de MA são o nível lecionado e as características dos estudantes, com cerca de 80% e 55% das respostas, respectivamente. Se no primeiro caso, estamos na presença da adaptação dos MA ao nível de proficiência dos aprendentes, no segundo caso, temos em consideração os seus estilos de aprendizagem ou níveis cognitivos. Em ambos os casos, o foco dos professores está nos aprendentes, no momento da decisão de adaptar os MA.

O item “limitação de tempo” que tem a ver com a gestão da aula, tem ainda alguma expressão, com cerca de 36% das respostas.

A interpretação dos resultados obtidos através do questionário conduziu-nos a algumas conclusões. Mais de 80% dos professores de PLE inquiridos lecionam os níveis de iniciação e elementar. Esses professores dividem-se quase em igual proporção pelo grupo daqueles que têm menos experiência docente (até cinco anos) e pelo grupo dos que têm mais experiência (superior a cinco anos).

Há tipos de MA que são manifestamente mais utilizados pelos professores que lecionam os níveis de referência A1 e A2. São eles a brochura informativa, o catálogo de compras

impresso, o documento de identificação pessoal ou passaporte, os objetos reais e o sinal de trânsito ou de edifício público.

Existem MA que são mais usados por docentes com experiência superior a cinco anos, como é o caso da carta e do convite.

A percepção da relevância do uso de MA no ensino de PLE é unânime entre os inquiridos. Igualmente consensual é a assunção de que o uso de MA se integra numa estratégia didática.

No momento da seleção de MA, o critério mais expressivo é a atualidade desses MA e os critérios menos expressivos são a falta de tempo para encontrar MA alternativos ou a dificuldade em aceder a outros materiais.

As principais razões que levam os professores a manipularem MA são o nível lecionado e as características dos estudantes.

O uso de MA no ensino de PLE com adultos foi analisado até agora sob a perspetiva dos professores da FLUP inquiridos. Cabe-nos agora revelar a nossa experiência com MA, durante o estágio pedagógico, em modo comparativo, sempre que nos pareceu oportuno.

3. Confrontação dos resultados do estudo com a prática do estágio

Importa caracterizar o uso de MA durante o estágio mas também comparar esse uso com o adotado pelo grupo de inquiridos. Assim, são apresentados os resultados qualitativos das opções de escolha de MA aquando das unidades didáticas de estágio e, de seguida, comparados com a relevância conferida pelos inquiridos, a esses mesmos MA.

3.1 Tipologia dos MA utilizados no estágio

O quadro que se segue descreve a escolha de MA que fizemos para as diferentes unidades didáticas.

Designação unidade didática		Datas	Materiais autênticos utilizados
Unidade didática zero	Aula única	13 de novembro de 2014	- <i>Realia</i> (objetos pessoais) -Folhetos de supermercado -Talões de compras
1ª Regência	Aula um	9 de dezembro de 2014	-Anúncio de jornal
	Aula dois	11 de dezembro de 2014	-Plataforma CV <i>europass</i> -Vídeo de Francisca Meneses
2ª Regência	Aula um	21 de abril de 2015	- Ícones de cultura -Entrevista <i>Visão</i> sobre cultura dos estudantes portugueses - Fotografias de pessoas célebres
	Aula dois	23 de abril de 2015	- <i>Cartoons</i> sobre o 25 de Abril -Plataforma multimédia jornal <i>Expresso</i> sobre 40 anos de democracia
3ª Regência	Aula um	2 de junho de 2015	-Campanhas publicitárias impressas -Texto jornalístico
	Aula dois	4 de junho de 2015	- <i>Realia</i> (manjerico, alho-porro, martelo, balão de ar quente) -Brochura do Programa festas de São João Porto 2015

Quadro 6- MA usados no estágio pedagógico

Foram usados quinze MA diferentes que classificámos segundo os mesmos seis tipos anteriormente referidos: áudio, audiovisuais, visuais, impressos, *realia* e eletrónicos. O tipo de MA mais utilizado foi o impresso (40%). Este também tinha sido o tipo de documento mais representativo, com trinta e três entradas, entre os cinquenta e um MA listados no questionário. O segundo tipo de MA foi o visual (20%) e quase com a mesma ordem de grandeza situaram-se o tipo audiovisual (13%), *realia* (13%) e eletrónico (14%).

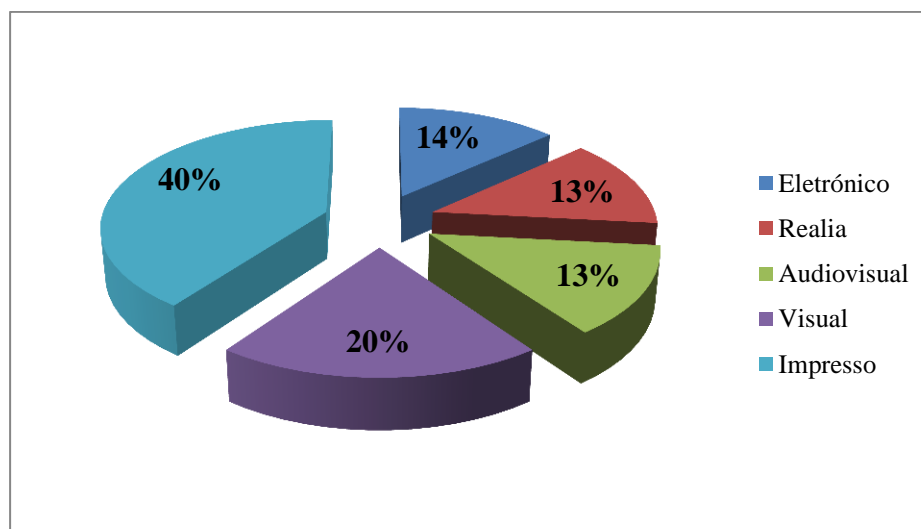


Gráfico 16- Tipologia dos MA usados no estágio

Considerando que usámos quinze MA em sete unidades didáticas verificou-se uma média de dois MA por cada unidade didática. Só não usámos um tipo de MA, o áudio, entre os seis tipos que considerámos nas questões sobre o uso de MA, colocadas aos professores inquiridos.

3.2 Justificação da escolha dos tipos de MA usados no estágio e confrontação com os MA usados pelo grupo inquirido

3.2.1 Realia

Por se tratar do tópico de investigação do nosso trabalho final de estágio, tínhamos decidido introduzir MA logo na aula zero (13/11/2014), no primeiro contacto com a turma. Descobrimos um artigo⁸ que apresentou a possibilidade de usar *realia* pertencentes a uma pessoa para descobrir o perfil dessa pessoa:

About me

Gather some bits and pieces that you have in your bag, purse and around the house such as used cinema or concert tickets, train or bus tickets, cards you've received, passport photos, shopping receipts etc. Stick them on a piece of card or on a cork board. Get students to ask you about the items to gather information about you.

Utilizámos objetos pessoais para que os alunos adivinhassem algumas das características pessoais, num registo informal e lúdico, que funcionou bem como tarefa didática, de quebra-gelo. Em 18/11/2014, a Professora regente e uma colega de estágio destacaram a originalidade da atividade. Alguns dos *realia* utilizados encontram-se no Anexo 1.

Também na terceira regência, foram usados *realia* (manjerico, martelo, alho-porro, balão de ar) para confirmar a função de objetos de tradição da festa de São João, no Porto, que os alunos puderam ver, cheirar e mexer. A ficha de trabalho encontra-se no Anexo 3.

⁸ British Council (2011). *Realia*. Página consultada a 27 de outubro de 2014: <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/realia>

Comparando com o ocorrido com o grupo de professores inquiridos, verificou-se que os *realia* são usados “muitas vezes” ou “algumas vezes” na ordem dos 64%.

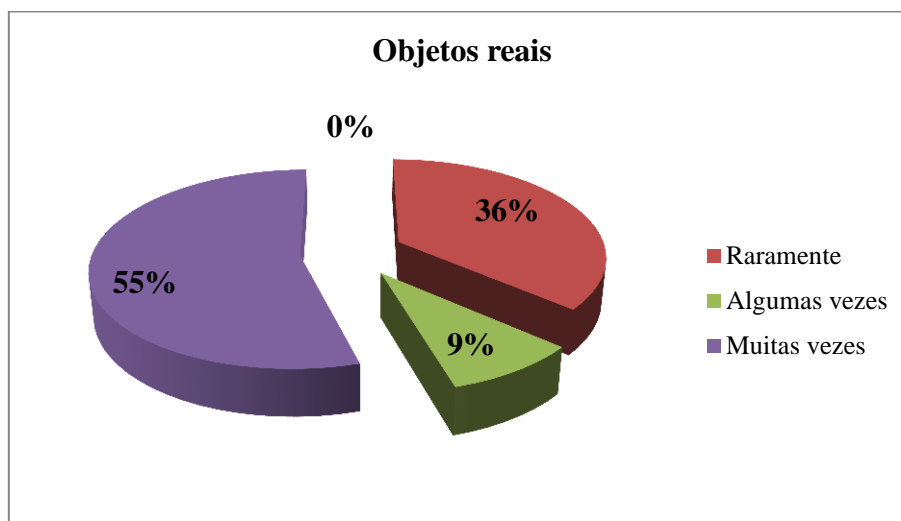


Gráfico 17- Uso do MA “Objetos reais” pelo grupo de inquiridos

Ainda assim, mais de um terço dos inquiridos considera que “raramente” usa *realia*.

A nossa experiência didática revelou a potencialidade deste MA em tarefas em que o aprendente descobriu o perfil de uma pessoa (neste caso, a professora estagiária) ou simulou o uso de objetos que fazem parte da festa de São João do Porto.

3.2.2 Anúncio de jornal

Na primeira regência, a seleção das duas principais atividades da unidade didática, a elaboração de uma carta de resposta a um anúncio de emprego e a reconstituição de um anúncio de emprego, prendeu-se com a importância de os estudantes realizarem *tarefas com uma base lógica de ensaio* (em inglês “*rehearsal tasks*”), para realiza-las *a posteriori* no mundo real, segundo o modelo de EBT do autor pesquisado⁹. A ficha de trabalho implementada (Anexo 4) demonstra que foram implementadas tarefas de ensaio de realização de atividades de pendor real, como a escrita de uma carta de resposta a um anúncio de emprego e a descoberta de um anúncio de emprego real, conforme preconizado por David Nunan (2004).

O documento de base, o anúncio de jornal, é um MA que o grupo de professores inquiridos revelou utilizar apenas algumas vezes, na ordem dos 82%.

⁹ Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press.

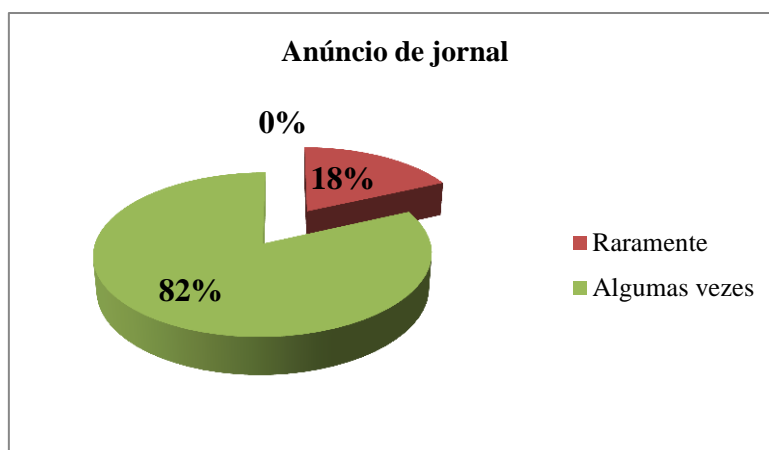


Gráfico 18- Uso do MA "Anúncio de jornal" pelo grupo de inquiridos

Na nossa incursão didática, o anúncio serviu para ativar uma tarefa de ensaio, de confirmação do conteúdo de um anúncio de emprego, conducente ao domínio da terminologia relacionada com a função profissional em oferta e as habilitações literárias e as características pessoais exigidas ao candidato.

3.2.3 Vídeo publicitário

Na primeira regência, foi utilizado um vídeo de uma pessoa real a descrever o seu currículo, disponível na internet.¹⁰



Figura 4- Printscreen do vídeo "CV da Francisca Meneses"

¹⁰ Disponível em: <http://vimeo.com/35072293>

Podemos considerar que o vídeo de um currículo tem cariz publicitário porque é um instrumento de marketing no mercado de trabalho.

O vídeo publicitário é um MA que o grupo de professores inquiridos revelou utilizar “muitas vezes”, na ordem dos 64%. Na realidade, é o MA mais popular entre os inquiridos, dentro da gama que usámos durante o estágio.

Este vídeo revelou ser um meio de aquisição de vocabulário relacionado com a estrutura do currículo e as qualidades de um bom candidato a emprego, através de uma lista de adjetivos que os intervenientes utilizaram para classificar o perfil da Francisca Meneses (Anexo 16).

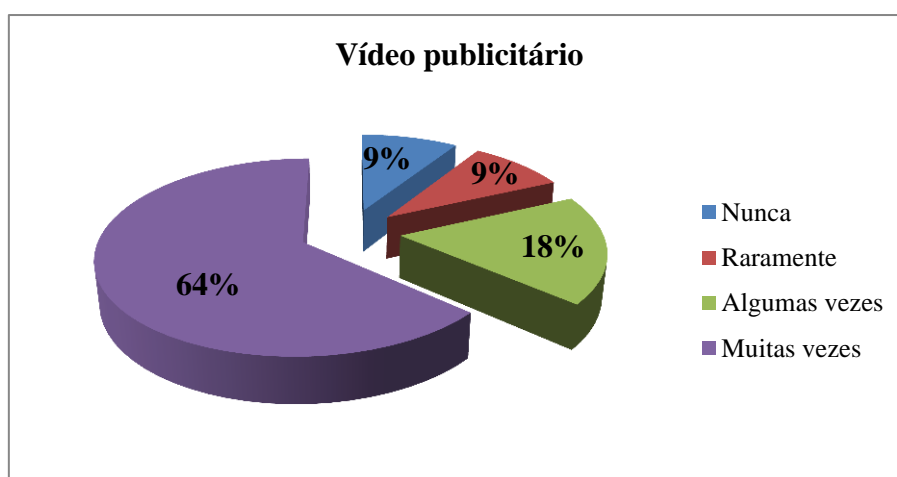


Gráfico 19- Uso do MA “Vídeo publicitário” pelo grupo de inquiridos

3.2.4 Plataforma (eletrónico)

Uma das competências de realização do programa do nível A2 do Curso de PLE da FLUP é precisamente a elaboração de um C.V.. Trata-se de um documento de grande importância na vida de qualquer pessoa pelas funções que desempenha: instrumento de marketing no mercado de trabalho; incentivo de confiança na procura de emprego; documento de base na entrevista de obtenção de emprego.

A estimulação da escrita por parte dos aprendentes foi possível através da construção de um *curriculum vitae* (C.V.), conforme as regras exigidas pelo mercado. A escrita do C.V. é um exemplo usado pelo documento europeu orientador dos professores de

línguas em contexto de formação¹¹, como atividade ideal para promover a escrita e a interação escrita. Nada melhor do que aceder ao modelo europeu disponível na internet, na plataforma de criação de C.V. *online*¹², aceite de forma generalizada pelos empregadores, para que os alunos conhecessem as designações e os conteúdos dos itens constituintes desse documento.

A atitude dos alunos perante a atividade foi participativa e demonstrou que estes desconheciam, na sua maioria, a terminologia do C.V. em português.

Encontra-se no Anexo 5 a ficha de trabalho concebida para a unidade didática da primeira regência, sobre o C.V..

Na segunda regência, foi utilizada uma plataforma do Jornal *Expresso*, sobre os 40 anos de democracia (1974-2014), em comemoração do 40º aniversário do 25 de Abril.¹³

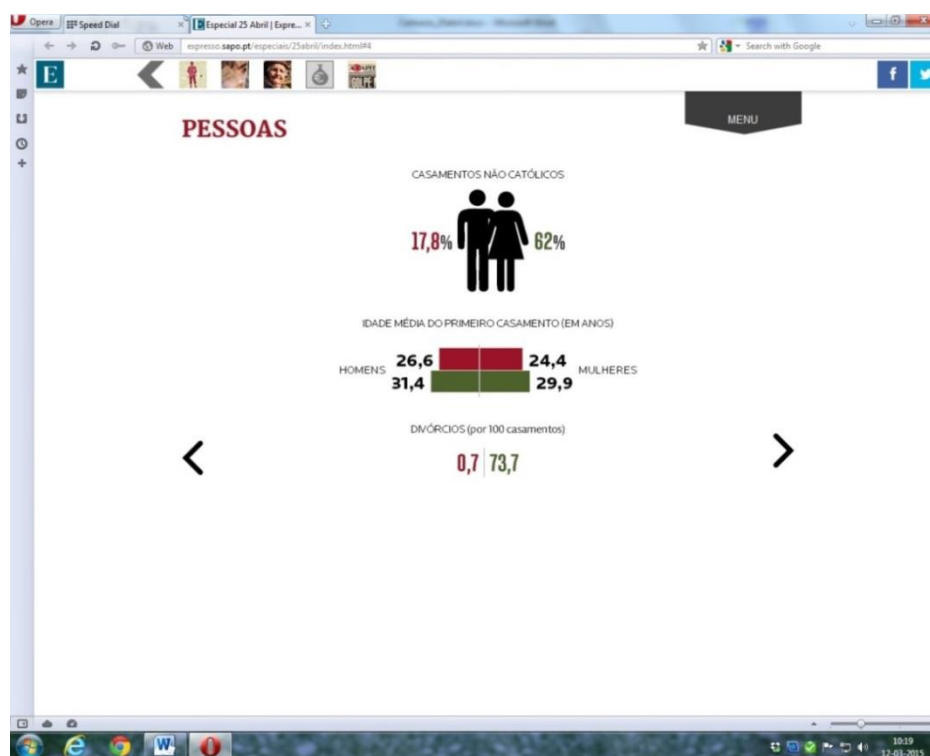


Figura 5- Printscreen da plataforma do *Expresso* “40 anos do 25 de Abril”

¹¹ Disponível em: European Portfolio for Student Teachers of Languages (2007). Conselho da Europa: www.ecml.at/tabid/227/PublicationID/16/Default.aspx

¹² Disponível em: <https://europass.cedefop.europa.eu/pt/documents/curriculum-vitae>

¹³ Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/especiais/25abril/index.html#4>

O visionamento desta plataforma permitiu que os estudantes registassem as mudanças ocorridas ao longo deste período revendo o uso dos tempos verbais já aprendidos: o Pretérito Imperfeito do Indicativo (para descrever fenómenos sociais antes do 25 de abril) e o Pretérito Perfeito Composto do Indicativo (para descrever esses mesmos fenómenos a partir do 25 de abril até aos dias de hoje).

Serviu ainda para analisar, de forma crítica, as vantagens e desvantagens de viver em Portugal antes do 25 de abril. A ficha de trabalho implementada encontra-se no Anexo 6.

As duas plataformas, de tipo eletrónico revelaram que a interatividade é uma das características a prezar no ensino de língua estrangeira.

Por lapso nosso, aquando da discriminação dos tipos de MA eletrónicos, no questionário realizado aos inquiridos, não considerámos o tipo “plataforma”. Os MA considerados foram os seguintes:

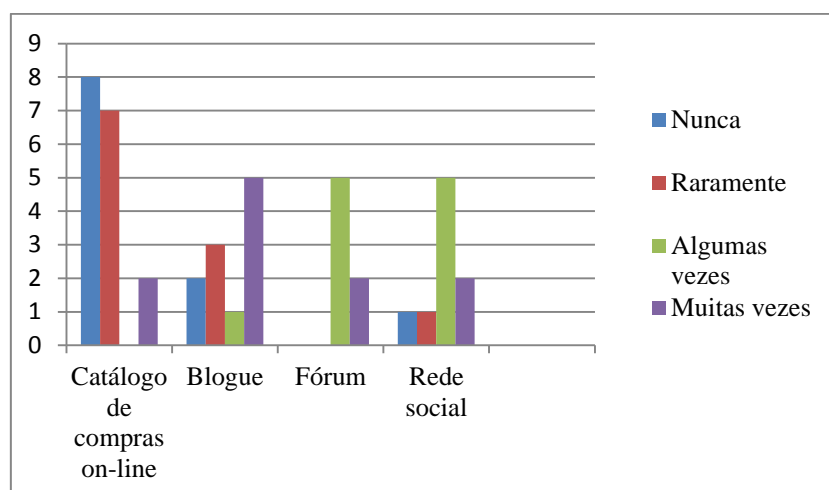


Gráfico 20 – Uso de MA eletrónicos pelo grupo de inquiridos

Assim sendo, não pudemos comparar a nossa experiência didática com este tipo específico de MA eletrónico com a dos inquiridos. Podemos permitir-nos assinalar, pela análise do gráfico, que entre os MA eletrónicos considerados, aquele que é mais frequentemente utilizado pelo grupo de inquiridos é o blogue.

3.2.5 Cartoons (manifestação artística)

Os *cartoons* são um MA do tipo “manifestação artística”, tal como o MA que no item que de seguida apresentamos: ícones de cultura. Ambos são criações, obras de autor,

que pela sua autenticidade e originalidade provaram ser capazes de desencadear interpretações pessoais por parte do aprendente.

No caso do evento do 25 de Abril, foram usados *cartoons* sobre o 25 de Abril, publicados na imprensa portuguesa, para os alunos legendarem, através de uma tarefa de escrita criativa (veja-se o Anexo 7). Serviram ainda para fazer refletir o estudante sobre a sua própria cultura, explorando as similitudes do 25 de Abril português com as mudanças profundas ocorridas no país de origem, devido a algum acontecimento político marcante.

3.2.6 Ícones de cultura (manifestação artística)

Mais do que discutir cultura, tratou-se de, na segunda regência, gerar atividades que mostrassem a interdependência entre a língua e a cultura e que motivassem e interessassem o aprendente. Para tal, pediu-se aos alunos para refletir sobre os símbolos culturais de um país (Brasil) e lançou-se aos estudantes o repto para desenharem um ícone sobre a sua própria cultura (Anexo 8). Dois desenhos foram votados entre os estudantes como os mais interessantes. Seguem-se as propostas de ícones nacionais mais votadas:

Figura 6- Proposta de estudante da Colômbia

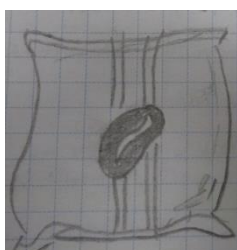


Figura 7- Proposta de estudante da Rússia



Se analisarmos o uso da manifestação artística como MA pelo grupo de inquiridos, verificámos que é um tipo pouco usado, que nenhum inquirido diz usar “muitas vezes”.

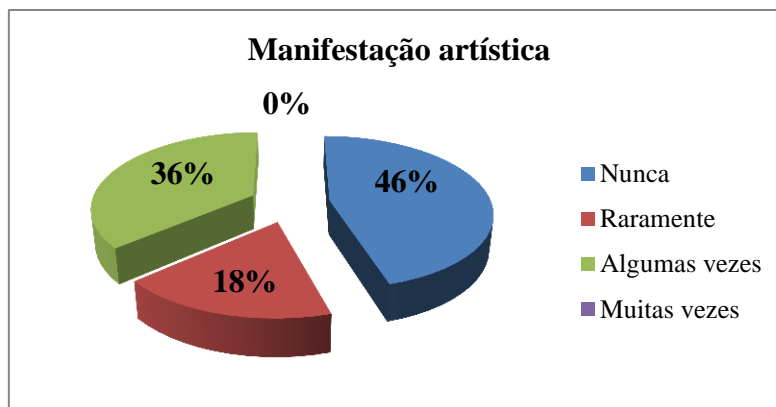


Gráfico 21- Uso do MA “Manifestação artística” pelo grupo de inquiridos

Para nós, o *cartoon* serviu para incentivar a escrita criativa de uma legenda, dado o seu forte caráter gráfico e gerador, neste caso, de uma mensagem política. Na mesma linha de criatividade, os ícones culturais despoletaram uma atividade de desenho, que revelasse a cultura do país de origem do aprendente.

3.2.7 Entrevista *Visão* sobre cultura dos estudantes portugueses

Esta entrevista, usada na segunda regência, serviu para introduzir o tema da cultura. Pretendeu-se que os aprendentes adivinhassem o título do vídeo, após o visionamento de uma entrevista feita na rua a estudantes universitários sobre figuras da cultura nacional e internacional (Anexo 15).

O grupo de professores inquiridos revelou usar a entrevista com moderação, sendo que a frequência de uso com pendor positivo (“muitas vezes” e “algumas vezes”) é ligeiramente superior (55%) à frequência de uso de caráter negativo (“nunca” e “raramente”).

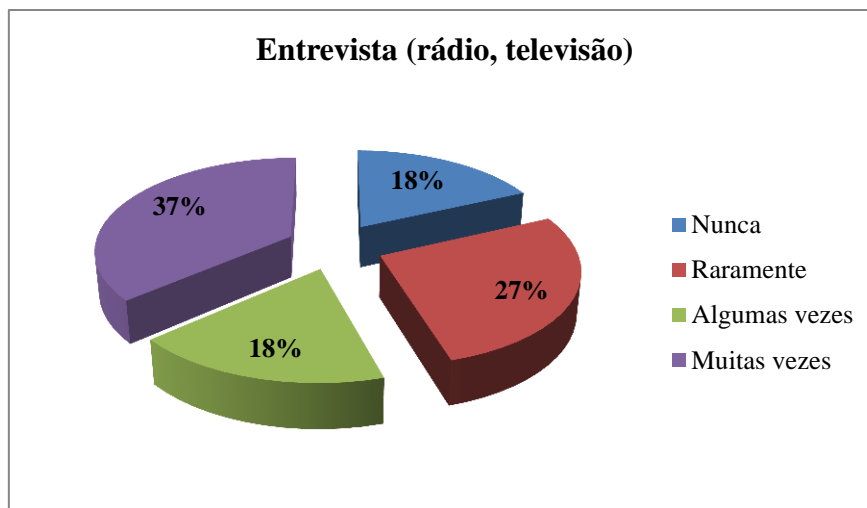


Gráfico 22- Uso do MA “Entrevista” pelo grupo de inquiridos

O uso desta entrevista com um caráter cômico pela situação (ignorância dos estudantes) gerou bem-estar no seio dos aprendentes, para introduzir o tema da cultura na aula.

3.2.8 Fotografias de pessoas célebres

Na segunda regência, foram usadas fotografias de pessoas célebres da cultura portuguesa e internacional.

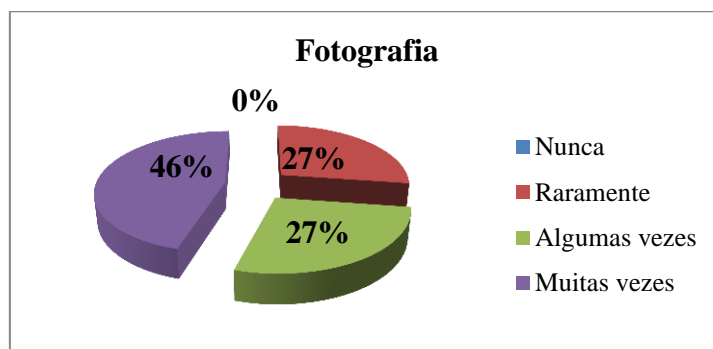


Gráfico 23- Uso do MA “Fotografia” pelo grupo de inquiridos

Trata-se de um MA igualmente usado pelo grupo de inquiridos, sendo que 46% usam-no “muitas vezes” e nenhum inquirido revelou não usar fotografias “nunca”.

No nosso caso, as fotografias serviram para formular frases na voz passiva que descreveram o feito relevante de cada uma das personalidades (ficha de trabalho no Anexo 9).

3.2.9 Campanhas publicitárias impressas

As fotos das campanhas publicitárias, com impacto visual, foram o MA usado para gerar a escrita de *slogans*. As fotografias das campanhas publicitárias usadas são fortes: um pão a ser cortado com as mãos, cães e gatos condenados à prisão, uma idosa sozinha a olhar para uma televisão, uma mulher vestida de noiva com sinais de espancamento. Os *slogans* produzidos pelos alunos, para cada uma das fotos, foram adequados e criativos (Anexo 10).

A publicidade impressa revelou ser um MA usado pelos inquiridos, sendo que as respostas com a frequência ”muitas vezes” e “algumas vezes” totalizam 82% das respostas.

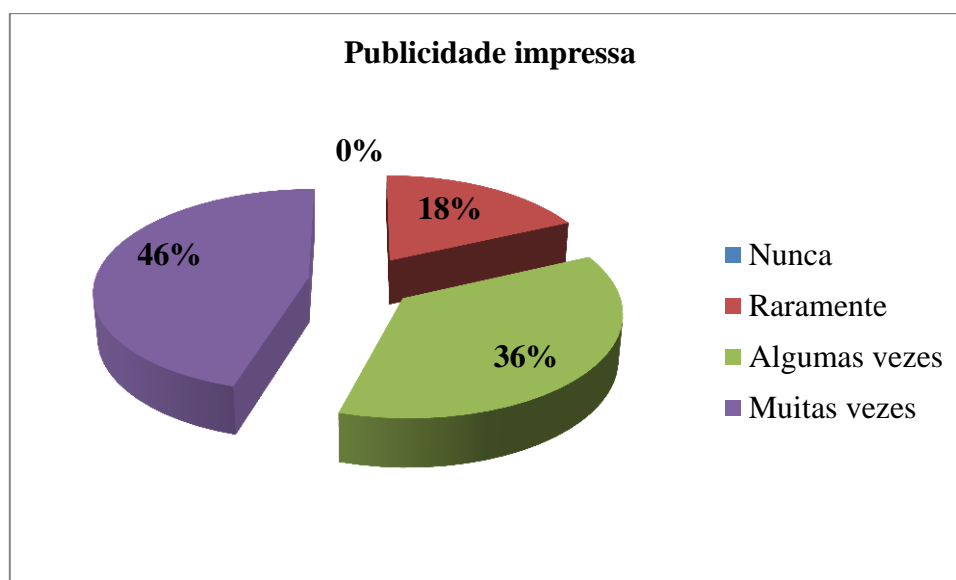


Gráfico 24- Uso do MA “Publicidade impressa” pelo grupo de inquiridos

A nossa experiência didática revelou que a publicidade impressa, com grande impacto visual, pode gerar a escrita criativa.

3.2.10 Texto jornalístico (artigo de jornal)

Recorreu-se ainda ao uso do texto jornalístico, mais particularmente ao título e subtítulo de uma notícia, como forma de introduzir o funcionamento da língua, mais

particularmente, o Pretérito mais que perfeito composto. Ao estudante foi pedido que, para exercitar a aplicação deste conteúdo gramatical, escrevesse uma breve notícia recorrendo à técnica dos “5 W & 1 H”¹⁴.

Esta técnica ajudou os estudantes a produzirem textos coerentes e com imaginação. No Anexo 11, encontra-se a ficha de trabalho.

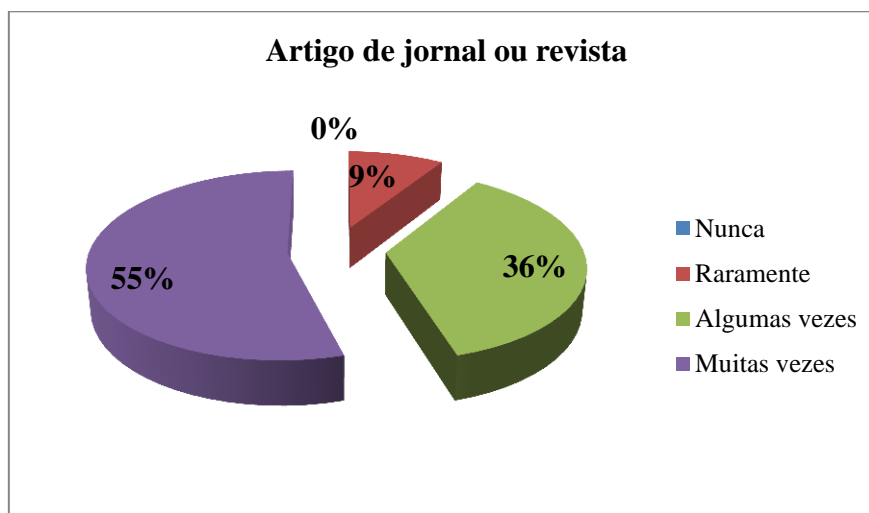


Gráfico 25- Uso do MA “Artigo de jornal ou revista” pelo grupo de inquiridos

Este é também um MA popular entre os inquiridos, sendo que 55% utilizam-nos “muitas vezes”.

3.2.11 Programa das festas de São João, Porto 2015 (brochura)

Outro MA utilizado foi a brochura com o programa das festas de São João do Porto de 2015, para que os aprendentes fizessem uma proposta de roteiro adequada a um público-alvo, mas também com a utilidade prática de encontrar um programa interessante para fazer no Porto, durante o mês de Junho. O tema da festa de São João no Porto serviu ainda para abordar a cultura da língua alvo, comparando com festas de celebração do mesmo santo ou do solstício de verão, no país de origem do aprendente.

¹⁴ Disponível em: James Madison University, Learning Toolbox: coe.jmu.edu/learningtoolbox/printer/5w1h.pdf

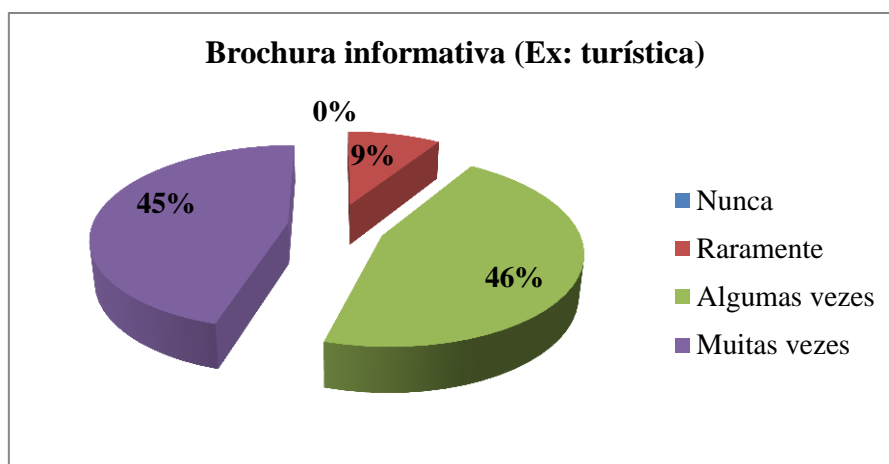


Gráfico 26- Uso do MA "Brochura informativa" pelo grupo de inquiridos

Trata-se de um MA com um uso frequente, por parte dos inquiridos, em que 45% usam "muitas vezes" e 46% "algumas vezes".

Na nossa unidade didática, usámos a brochura "São João do Porto 2015" para que o aprendente seleccionasse um roteiro de atividades joaninas, de acordo com três perfis diferentes de pessoas (casal de namorados, casal idoso, família com crianças) (ver Anexo 12).

3.2.12 Folheto de supermercado

Na aula zero, estava prevista uma atividade de elaboração de uma lista de compras a partir de um folheto de supermercado (ver Anexo 14), com a duração de 25 minutos. Na descrição da aula zero, referíamos:

A professora estagiária distribui os folhetos de supermercado por quatro grupos de alunos e pede que elaborem uma lista de compras, para a festa, de acordo com o número de pessoas convidadas, e o orçamento máximo de 50 €. Ao mesmo tempo devem detetar léxico de origem estrangeira nesses folhetos.

Dado que o tempo da aula escasseava, houve que implementar um plano B. A eliminação da tarefa inicialmente prevista e a adaptação do uso dos folhetos de supermercado para uma tarefa de descoberta de palavras estrangeiras foi considerada brilhante pela orientadora (18/11/2014).

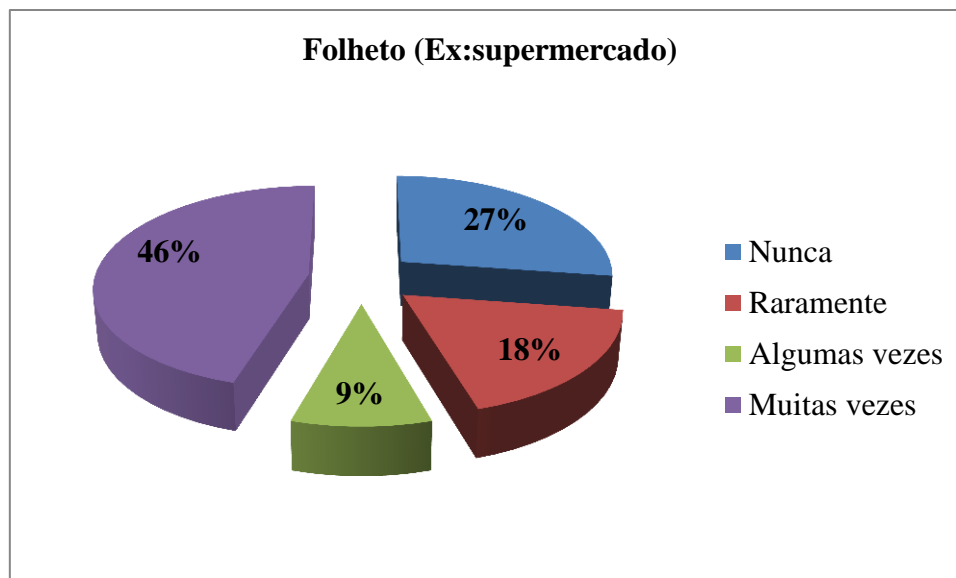


Gráfico 27- Uso do MA “Folheto” pelo grupo de inquiridos

Para o grupo de inquiridos, o folheto é um MA moderadamente usado, com 55% de frequência de uso (“muitas vezes” e “algumas vezes” somados).

As potencialidades geradas pelo folheto foram, para nós, a organização de uma lista de compras para uma festa e a descoberta de palavras estrangeiras na língua portuguesa.

3.2.13 Talão de compra

Na aula zero, o talão de compra serviu para implementar uma atividade de descoberta de mistério. Neste caso, permitiu adivinhar o perfil de consumo de uma pessoal real que foi depois revelada (veja-se o Anexo 15).

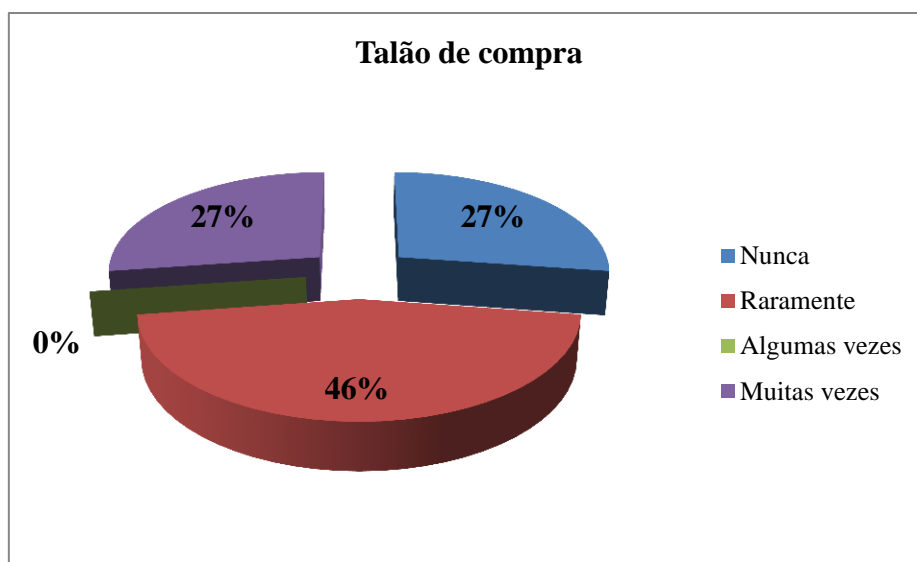


Gráfico 28- Uso do MA "Talão de compra" pelo grupo de inquiridos

O talão de compra¹⁵ é indubitavelmente um MA impopular para o grupo de inquiridos que considerou que o usava “nunca” e “raramente”, na ordem dos 73%. Contudo, a nossa prática didática revelou que este é um MA, que além de permitir a ativação de vocabulário, tem potencialidades na descoberta de costumes do país da língua alvo (tipo de alimentação, por exemplo), na categorização de produtos (Ex.: frutas; charcutaria;...) ou na constatação do custo de vida, através dos preços cobrados.

Resolvemos sumariar as preferências dos inquiridos em relação aos MA usados no estágio, distribuindo-os por três níveis de popularidade. Os MA, que usámos, mais populares entre os inquiridos são o artigo de jornal, os *realia* e o vídeo. Aqueles que são medianamente populares são o anúncio de jornal, a brochura, a entrevista, a fotografia, o folheto de supermercado e a publicidade impressa. Os MA menos populares para os inquiridos são a manifestação artística e o talão de compra.

¹⁵ É inclusivamente um MA não contemplado na lista de MA apresentada por Grosso et al (2011:17).

	MA usados nas unidades didáticas de estágio	Frequência de uso pelos inquiridos (Muitas vezes)	Frequência de uso pelos inquiridos (Algumas vezes)	Frequência de uso pelos inquiridos (Raramente)	Frequência de uso pelos inquiridos (Nunca)
Popularidade elevada (frequência “muitas vezes” superior a 50%)	<i>Realia</i>	55%	9%	36%	
	Vídeo	64%	18%	9%	9%
	Artigo de jornal	55%	36%	9%	
Popularidade média (frequência “muitas vezes” inferior a 50% ou prevalência na frequência “algumas vezes”)	Anúncio de jornal		82%	18%	
	Entrevista	37%	18%	27%	18%
	Brochura	45%	46%	9%	
	Publicidade impressa	46%	36%	18%	
	Fotografia	46%	27%	27%	
	Folheto de supermercado	46%	9%	18%	27%
Popularidade baixa (frequência mais alta nos níveis “raramente” ou “nunca”)	Manifestação artística		36%	18	46%
	Talão de compra	27%		46%	27%

Quadro 7- Popularidade dos MA usados no estágio pedagógico junto dos inquiridos

3.3 Estratégias didáticas adotadas no estágio

3.3.1 A existência de uma estratégia integrada de ensino

Uma das mais-valias deste estágio pedagógico, como parte integrante do mestrado, foi o casamento entre o tópico de investigação e o planeamento de todas as unidades didáticas. De facto, à medida que as diferentes unidades didáticas foram lecionadas, foi-

se progredindo na pesquisa bibliográfica sobre o uso de MA no ensino de PLE com adultos.

A par do foco nos MA, a pesquisa foi sendo feita também sobre as metodologias de base que lhes estão associadas como é o caso da AC e do EBT.

O uso de MA resultou em materiais didáticos criativos e originais que foram do agrado de todos os intervenientes no processo de estágio. A didatização dos MA revelou ser um processo evolutivo e multifacetado, em que intervieram igualmente tarefas não inseridas numa abordagem integrada de ensino, como é o caso do EBT. Por exemplo, para desenvolver a competência de compreensão foram usados o preenchimento lacunar; questões abertas; questões de tipo “sim/não”, “verdadeiro/falso” e escolha múltipla; tabelas. Mas também foram usadas atividades de simulação, de solução de problemas, de troca de opiniões, de solução de mistérios e até criativas.

3.3.2 Os critérios de seleção de MA

Entre os critérios de seleção de MA, eliminámos a “dificuldade em aceder a outros materiais”, a “experiência positiva no passado”, a “falta de tempo para encontrar alternativas” e “por hábito”, porque todas elas se prendem com a prática pedagógica continuada que não experienciámos antes. Assim sendo, sobraram os critérios “atualidade do MA” e o “interesse pessoal” que foram levados à risca, num processo de procura empenhada de MA originais, cativantes e geradores de proximidade, e que envolveram nomeadamente a exposição do professor estagiário como pessoa, através do uso de objetos pessoais.

No quadro que se segue, é demonstrado que o critério de “atualidade” esteve sempre presente na hora da eleição dos MA.

Materiais autênticos utilizados	Verificação do critério “Atualidade”
<i>Realia</i> (objetos pessoais)	Não se aplica; Intemporais.
Folhetos de supermercado	Novembro de 2014 (data da aula)
Talões de compras	Novembro de 2014 (data da aula)
Anúncio de jornal	Novembro de 2014 (data da aula)
Plataforma CV <i>europass</i>	Online, sem data
Vídeo de Francisca Meneses	Ano 2012
Ícones de cultura	Online, desde 2014
Vídeo <i>Visão</i> sobre cultura dos estudantes portugueses	No youtube, desde 2011
Fotografias de pessoas célebres	Online, sem data
<i>Cartoons</i> sobre o 25 de Abril	Online, sem data
Plataforma multimédia jornal <i>Expresso</i> sobre 40 anos de democracia	Ano 2014
Campanhas publicitárias impressas	Online, sem data
Texto jornalístico	Junho de 2014
<i>Realia</i> (manjerico, alho-porro, martelo, balão de ar quente)	Não se aplica; Intemporais.
Programa festas de São João Porto 2015	Junho de 2015 (data da aula)

Quadro 8 - A atualidade dos MA usados durante o estágio

3.3.3 As razões de manipulação de MA

Em relação ao vídeo do “CV de Francisca Meneses”, a sua utilização foi avaliada pela Professora regente e o vídeo teve de ser encurtado, para melhor se adaptar ao nível de proficiência dos alunos. Tratou-se da única ação de manipulação de MA levada a cabo durante o estágio, devido ao fator “nível lecionado”, que foi igualmente aquele que o grupo de inquiridos considerou como a principal razão de manipulação de MA, na ordem dos 80%.

A opção pela não manipulação dos MA foi assumida ao longo de estágio. Obviamente, existiram ao longo de estágio, muitas escolhas de materiais pedagógicos baseados em MA, que apesar de apresentarem um pendor real, não podem ser considerados autênticos. Segue-se o levantamento desse tipo de material.

Materiais baseados em MA utilizados	Objetivos
Carta de resposta a anúncio	Identificar as partes de uma carta deste tipo e formas de tratamento
Textos adaptados pelo professor estagiário	Conhecer eventos como o 25 de Abril, o São João no Porto...
<i>Printscreen</i> de página de <i>facebook</i>	Realizar um convite de festa
<i>Email</i>	Constatar formas de tratamento formais e informais
Texto biográfico	Preencher um modelo <i>europass</i> de CV

Quadro 9 - Materiais pedagógicos baseados em MA, usados durante o estágio

3.4 A partilha da nossa experiência didática com MA

Optámos por propor um quadro de sistematização do uso de MA durante o estágio, classificando a tarefa desenvolvida para cada MA, e revelando o resultado obtido da implementação dessa tarefa.

Designação da unidade didática		Materiais autênticos utilizados	Tipo de tarefa (taxonomia de Willis)	Resultado
Unidade didática zero	Aula única	<i>Realia</i> (objetos pessoais)	Solução de problemas	Descoberta do perfil da professora
		Folhetos de supermercado	Listagem	Identificação de palavras estrangeiras
		Talões de compras	Solução de problemas	Descoberta do perfil de consumo de uma pessoa
1ª Regência	Aula um	Anúncio de emprego de jornal	Solução de problemas	Identificação dos conteúdos/terminologia de um anúncio de emprego
	Aula dois	Plataforma CV <i>europass</i> (eletrónico)	Solução de problemas	Identificação dos conteúdos/terminologia de um CV
		Vídeo de Francisca Meneses	Solução de problemas	
2ª Regência	Aula um	Ícones de cultura do Brasil (manifestação artística)	Tarefa criativa	Criação de um desenho de um ícone cultural do país do aprendente
		Entrevista <i>Visão</i> sobre cultura dos estudantes portugueses	Solução de problemas	Adivinhação do título do vídeo
		Fotografias de pessoas célebres	Solução de problemas	Formulação de frases na voz passiva
	Aula dois	<i>Cartoons</i> sobre o 25 de Abril (manifestação artística)	Tarefa criativa	Escrita de uma legenda de um <i>cartoon</i>
		Plataforma multimédia jornal <i>Expresso</i> (eletrónico)	Solução de problemas, Discussão de opiniões	Análise comparativa de fenómenos sociais antes e após a revolução de Abril
3ª Regência	Aula um	Campanhas publicitárias impressas	Tarefa criativa	Escrita de um <i>slogan</i> publicitário
		Texto jornalístico	Solução de problemas	Escrita de um texto jornalístico a partir de um título de notícia, aplicando o PMQC
	Aula dois	<i>Realia</i> (manjerico, alho-porro, martelo, balão de ar quente)	Solução de problemas	Descoberta da função de objetos de tradição do São João
		Programa festas de São João Porto 2015 (brochura)	Solução de problemas	Produção de um roteiro de atividades joaninas, de acordo com um público-alvo

Quadro 10 –Sistematização de tarefas para diferentes tipos de MA

Conclusões e orientações futuras

Ao pretendermos demonstrar as potencialidades dos MA durante o processo de ensino-aprendizagem de PLE com aprendentes adultos, sublinhámos, a nível teórico, as suas inúmeras vantagens didáticas. Em termos práticos, caracterizámos o uso de MA por parte de um grupo de professores de PLE, através de um estudo de campo baseado num inquérito por questionário, confrontando-o com a nossa experiência de didatização de quinze MA, ao longo do estágio pedagógico. De facto, desde o primeiro momento da nossa prática pedagógica em contexto de estágio, usámos MA no ensino de PLE com adultos tendo sido precisamente esse o *leitmotiv* da nossa investigação neste domínio.

Assim, as nossas incursões pedagógicas ao longo do estágio conciliaram o uso de MA com a AC que valoriza a autenticidade do material linguístico, o papel ativo do aprendente através da interação com colegas em situações comunicativas reais ou simuladas e a progressão dos materiais didáticos, baseada em conteúdos e funções que se pretendem trabalhar com os aprendentes e não em critérios gramaticais (Vieira, 2012: 64-65). O uso de MA resultou em materiais didáticos criativos e originais que foram do agrado de todos os intervenientes no processo de estágio. A didatização dos MA revelou ser um processo evolutivo e multifacetado, em que intervieram tarefas de simulação, de solução de problemas, de troca de opiniões, de solução de mistérios e até tarefas criativas.

De um modo geral, verificámos pontos de convergência entre a nossa experiência didática e a dos professores inquiridos, nomeadamente quanto à atualidade dos MA ser notoriamente o principal critério de seleção de MA ou ao facto do nível de referência e o perfil do aprendente serem o que mais conta na hora da manipulação de MA. Também partilhámos a perceção da relevância dos MA no ensino de PLE com adultos e a adoção de uma estratégia integrada de ensino baseada no uso desses mesmos MA.

Já quanto à tipologia dos MA, tal convergência não existiu. Lembremos como exemplo o uso, com sucesso, do “talão de compra” ou “manifestações artísticas” (cartoon e ícones de cultura), MA que os professores inquiridos revelaram usar raramente ou nunca.

Constatámos ainda que os professores inquiridos com maior experiência docente denotam uma preferência pelo uso de MA como a carta ou o convite que nós consideramos

“démodés”; e que os professores que lecionam os níveis de referência principiante e elementar usam manifestamente mais a brochura informativa, o catálogo de compras impresso, o documento de identificação pessoal ou passaporte, os objetos reais e o sinal de trânsito ou de edifício público.

Da nossa experiência didática com recurso a MA, ao longo do estágio, foi possível propor direções de investigação futura, ao nível do levantamento de tarefas com recurso a MA, dimensão que revelou ser uma lacuna na literatura consultada.

Reconhecemos a importância de se fazer um levantamento de tarefas para os diferentes tipos de MA, para auxiliar a prática didática dos professores menos experientes em geral, ou com menor experiência no uso de MA na sala de aula, ou para, simplesmente, servir de modo de partilha de experiências entre aqueles que já usam os MA de uma forma integrada e sistematizada.

Creemos que seria importante em futuros trabalhos continuar este exercício de levantamento, alargado ao universo de professores ou estagiários que abordem esta temática. Num trabalho de investigação de maior fôlego, seria proveitoso desenvolver e aplicar um inquérito em que os professores ou estagiários revelassem as opções pessoais de tipologias de tarefa para diferentes tipologias de MA. Provavelmente, seria necessário aplicar além do inquérito por questionário também o inquérito por entrevista. Além disso, seria igualmente pertinente aplicar um inquérito por questionário a estudantes de PLE para aferir a preferência de tipologia de MA e a relação dessa preferência com as tarefas implementadas ou com outros fatores como as características intrínsecas aos MA ou os estilos de aprendizagem.

Fica-nos o sentimento de termos trilhado caminho no que toca ao contributo teórico deste trabalho, agregando num só documento as diferentes vozes de defesa do uso de MA, presentes na literatura científica e nas obras de referência europeias e portuguesas para o ensino de língua estrangeira. Parece-nos, porém, que o maior trecho de caminho foi percorrido no domínio prático ao termos revelado experiências didáticas com MA por parte dos inquiridos e nossas, através de didatizações bem-sucedidas.

Referências bibliográficas

Al Azri; Al-Rashdi (2014). The effect of using authentic materials in teaching. International Journal of Scientific & Technology Research, Volume 3, 10, October.

Disponível em <http://www.ijstr.org/final-print/oct2014/The-Effect-Of-Using-Authentic-Materials-In-Teaching.pdf> (consultado em 20-11-2014).

ASELE. Actas XIV (2003). Jorge García Mata. La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. Centro Virtual Cervantes, 882-894. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf (consultado em 11-11-2014).

Autio, L.K. (2012). Authentic texts as cultural mirrors: a handbook for English teachers (Tese de mestrado, University of Jyväskylä, Department of Languages). Disponível em <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40071/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201210242768.pdf?sequence=1> (consultado em 12-11-2014).

Benavent, G.T., Peñamaria, S. S-R.. (2011) Use of authentic materials in the ESP classroom. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, No 20, 89-94. Disponível em http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10109/use_torregrosa_ENCUESTR_O_2011.pdf?sequence=1 (consultado em 18-11-2014).

Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. The Reading Matrix, Volume 6, No 2, September. Disponível em <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf> (consultado em 12-11-2014).

Berwald, Jean-Pierre (1987). Teaching foreign languages with realia and other authentic materials, ERIC Q&A, Washington. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289367.pdf> (consultado em 11-11-2014).

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

Conselho da Europa (2011). QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA.

Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. The Internet TESL Journal, Volume 9, No 2, Japan: Miyazaki International College. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html> (consultado em 10-01-2015).

Dodge, B. (2002). WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. Disponível em <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (Consultado em 02-02-2015).

Erbaggio, P., et al. (2012). Enhancing student engagement through online authentic materials. The IALLT Journal, Volume 42 (2), 27- 51. Disponível em http://www.iallt.org/iallt_journal/enhancing_student_engagement_through_online_authentic_materials (consultado em 20 -11- 2014)

Gillett, A. (2013). Authenticity in English for academic purposes: a guide for students in higher education In Using English for academic purposes. Disponível em <http://www.uefap.net/blog/?p=174> (consultado em 13 -03- 2014)

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language Teaching, 40, Japan: Tokyo University. Disponível em http://www.researchgate.net/profile/Alex_Gilmore3/publication/231910134_Authentic_materials_and_authenticity_in_foreign_language_learning/links/548ba23f0cf2d1800d7db8f0.pdf (consultado em 30 -10- 2014)

Guariento, W., Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. ELT Journal, Volume 55/4, October. United Kingdom: Oxford University Press. Disponível em <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Guariento%20and%20Morley%20on%20authentic%20texts%20and%20tasks.pdf>

Heidemann, L. A., Oliveira, Â. M. M.. (2010). Ferramentas *online* no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. Física na Escola, Volume 111, No 2. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol111/Num2/a09.pdf> (consultado em 12-07-2015)

Holt, G.M. (1995). Teaching low-level Adult ESL learners. California: California Department of Education. Disponível em http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/HOLT.html (consultado em 04 -12-2014)

Jacobson, E., Degener, S, Purcell-Gates, V. (2003). Creating authentic materials and activities for the adult literacy classroom: A handbook for practitioners. Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Disponível em <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/teach/jacobson.pdf> (consultado em 13 -01-2015)

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press
Disponível em:

[https://books.google.pt/books?id=73rFnM6qlrwC&pg=PR1&dq=Kramsch,+C.+\(1993\).+Context+and+culture+in+language+teaching.+Oxford+University+Press&lr=&hl=pt-PT&source=gb_s_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=Kramsch%2C%20C.%20\(1993\).%20Context%20and%20culture%20in%20language%20teaching.%20Oxford%20University%20Press&f=false](https://books.google.pt/books?id=73rFnM6qlrwC&pg=PR1&dq=Kramsch,+C.+(1993).+Context+and+culture+in+language+teaching.+Oxford+University+Press&lr=&hl=pt-PT&source=gb_s_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=Kramsch%2C%20C.%20(1993).%20Context%20and%20culture%20in%20language%20teaching.%20Oxford%20University%20Press&f=false) (consultado em 30 -11- 2014)

Laborda, J.G. (2011). Revisiting materials for teaching languages for specific purposes, 3L: The outheast Asian Journal of English Language Studies, Volume 17(1). Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524345.pdf> (consultado em 25-11-2014)

Leffa, V. J. (2003). Como produzir materiais para o ensino de línguas In: Produção de materiais de ensino : teoria e prática .1 ed. Pelotas : Educat, v.1, 15-41. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf (consultado em 22 -11- 2014)

Liddicoat, A.J., Scarino, A. (2013). Intercultural language teaching and learning. John Wiley & Sons, 63-82. Disponível em:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118482070.ch5/pdf> (consultado em 12 - 12- 2014)

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds), *Modelling and assessing second language acquisition*, 77-99, San Diego: College-Hill Press.

Disponível em:

[https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=8uXBeeVdsKsC&oi=fnd&pg=PA77&dq=Long,+M.+\(1985\).+A+role+for+instruction+in+second+language+acquisition:+Task+based+language+teaching&ots=G5cu_oeqYJ&sig=GLtk7aexAxOPcTwuO1mIKGDzC7s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=8uXBeeVdsKsC&oi=fnd&pg=PA77&dq=Long,+M.+(1985).+A+role+for+instruction+in+second+language+acquisition:+Task+based+language+teaching&ots=G5cu_oeqYJ&sig=GLtk7aexAxOPcTwuO1mIKGDzC7s&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (consultado em 12 -12- 2014)

McCoy, P. (2009). *Using authentic materials: keeping it real*. Japan: Meiji University. Disponível em http://tth-japan.org/publications/2009/16-28_p_mccoy.pdf (consultado em 23 -11- 2014)

Mishan (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Portland: Intellect Books. Disponível em:

[https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=memaNxx1hxoC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mishan+\(2005\).+Designing+Authenticity+into+Language+Learning+Materials.+Intellect+Books,+Portland.&ots=DMpUJF64ZU&sig=lE-iCMQMIML2BxHQ-eHiNI5YabE&redir_esc=y#v=onepage&q=Mishan%20\(2005\).%20Designing%20Authenticity%20into%20Language%20Learning%20Materials.%20Intellect%20Books%2C%20Portland.&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=memaNxx1hxoC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mishan+(2005).+Designing+Authenticity+into+Language+Learning+Materials.+Intellect+Books,+Portland.&ots=DMpUJF64ZU&sig=lE-iCMQMIML2BxHQ-eHiNI5YabE&redir_esc=y#v=onepage&q=Mishan%20(2005).%20Designing%20Authenticity%20into%20Language%20Learning%20Materials.%20Intellect%20Books%2C%20Portland.&f=false) (consultado em 01 -12- 2014)

Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.). *English for Specific Purposes*, 13-17. London: Modern English Publications.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2). Disponível em:

<http://tesolexpert.com/home/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf> (consultado em 23 -11- 2014)

Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.

Disponível em:

<http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/Task-based%20Language%20Teaching.pdf>

Oguz, A., Bahar, H.O. (2008). The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training. Pakistan Journal of Social Sciences 5(4): 328-336. Disponível em <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/pjssci/2008/328-336.pdf> (consultado em 28 -11- 2014)

Oura, G. K. (2001). Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom. Sophia Junior College Faculty Bulletin, 21, 65-84. Disponível em http://www.esoluk.co.uk/calling/pdf/Authentic_Task_Based_Materials.pdf (consultado em 28 -11- 2014)

Rahman, R. (2014). A case for authentic materials in language teaching. The Dialogue, Volume 9, No 2. Disponível em http://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/9_2/Dialogue_April_June2014_205-215.pdf (consultado em 28 -11- 2014)

Richards, J. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press. Disponível em <http://zanjansadra.ir/attaches/26779.pdf> (consultado em 28 -11- 2014)

Savignon (1991), S. J. Communicative language teaching: State of the art. TESOL Quarterly, Volume 25, No. 2, 261-277. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.8785&rep=rep1&type=pdf> (consultado em 28 -11- 2014)

Shomoossi, N., Ketabi, S. (2007). A Critical look at the concept of authenticity. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Volume 4, No. 1, 149–155. Disponível em <http://e-flt.nus.edu.sg/v4n12007/shomoossi.pdf> (consultado em 28 -11- 2014)

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45.2, 143-179, Cambridge University Press

Vahid baghban, Z.Z, Ambigapathy, P. (2011). A review on the effectiveness of using authentic materials in ESP courses. *English for Specific Purposes World*, Issue 31, Volume 10. Disponível em http://www.esp-world.info/Articles_31/Authenticity_Effectiveness.pdf (consultado em 08-12-2014).

Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity, innovation, In *Language Learning and Teaching*, 1:1, 46-65. Disponível em <http://dx.doi.org/10.2167/illt42.0> (consultado em 08-12-2014).

Vieira, D.A. (2012). A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira (tese de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo). Disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-10122012.../pt-br.php (consultado em 08-12-2014).

Anexos

ANEXO 1 - *Realia* (objetos pessoais) usados na aula zero

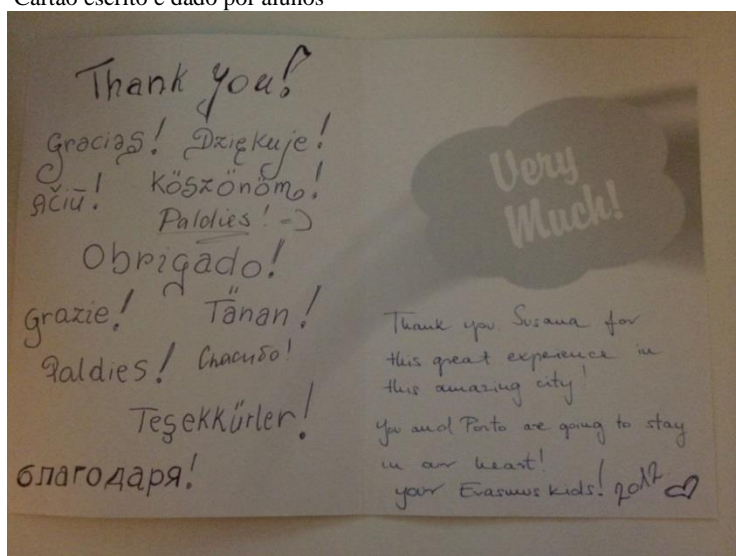
Livro de interrail



Cartão de estudante



Cartão escrito e dado por alunos



Fotos (2)



ANEXO 2 - Questionário sobre o uso de Materiais Autênticos nas aulas de Português Língua Estrangeira

Formulários do Google - x Questionário sobre o uso - x Questionário sobre o uso - x

https://docs.google.com/forms/d/1v65P_IUDmcQksTKhH1fatu9siFMsRhMiKkRptTm0Hl8/viewform

Aplicações Sites Sugeridos

Questionário sobre o uso de Materiais Autênticos nas aulas de Português Língua Estrangeira

Este questionário insere-se num trabalho de investigação em curso, no âmbito da preparação de uma tese de mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem como público-alvo os professores de PLE na FLUP.

***Obrigatório**

Nível de PLE que leciona: *

Selecione apenas um nível. Responda a mais do que um questionário se pretender dar o seu contributo inestimável, relativamente aos diferentes níveis que leciona.

- ☐ A1.1
- ☐ A1.2
- ☐ A2.1
- ☐ A2.2
- ☐ B1.1
- ☐ B1.2
- ☐ B2.1
- ☐ B2.2
- ☐ C1.1
- ☐ C1.2
- ☐ C2.1
- ☐ C2.2

Número de anos de experiência de docência de PLE (fora e dentro da FLUP): *

Formulários do Google - x Questionário sobre o uso - x Questionário sobre o uso - x

https://docs.google.com/forms/d/1v65P_IUDmcQksTKhH1fatu9siFMsRhMiKkRptTm0Hl8/viewform

Aplicações Sites Sugeridos

Que materiais autênticos (MA) tem utilizado nas suas aulas de PLE, no nível que leciona?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Anúncio de jornal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anúncio de televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artigo de jornal ou revista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autobiografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Banda desenhada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilhete de transporte, cinema, espetáculo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brochura informativa (Ex: turística)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bula de medicamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canção em vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catálogo de compras on-line	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Catálogo de compras impresso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversa casual gravada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formulários do Google - x Questionário sobre o uso - x Questionário sobre o uso - x

https://docs.google.com/forms/d/1v65P_IUDmcQsTKhH1fatu9siFMsRhMIkKRPTm0HI8/viewform

Aplicações Sites Sugeridos

Crónica de jornal ou revista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curta-metragem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documento de identificação pessoal ou passaporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ementa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enciclopédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista (rádio, televisão)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folheto (Ex: supermercado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fórum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrução de uso de produto ou equipamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lenda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manifestação artística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mapa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetos reais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Páginas amarelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postal de aniversário, boas festas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formulários do Google - x Questionário sobre o uso - x Questionário sobre o uso - x

https://docs.google.com/forms/d/1v65P_IUDmcQsTKhH1fatu9siFMsRhMIkKRPTm0HI8/viewform

Aplicações Sites Sugeridos

Postal de aniversário, boas festas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Previsão de tempo (jornal, rádio, televisão, web)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Provérbio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publicidade impressa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receita culinária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rede social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rótulo de embalagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rubrica de jornal ou revista (Ex: horóscopo, filmes, televisão, roteiro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinal de trânsito ou de edifício público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talão de compra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeo publicitário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

Como percebe o uso de MA no ensino de PLE?

Considera que o uso que faz dos MA é... *

Formulários do Google - x Questionário sobre o uso - x Questionário sobre o uso - x

https://docs.google.com/forms/d/1v65P_IUDmcQksTKhH1fatu9siFMsRhMIkKRPTm0HI8/viewform

Aplicações Sites Sugeridos

Que razões o(a) levam a escolher um MA em detrimento de outro? *

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Atualidade do MA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade em aceder a outros materiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência positiva no passado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de tempo para encontrar alternativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por hábito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra razão. Por favor, especifique:

Que razões o(a) levam a fazer adaptações aos MA? *







	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Características dos estudantes da turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Limitação de tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nível que leciona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proteção da privacidade do autor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra razão. Por favor, especifique:

PT 15:55

ANEXO 3 - Ficha de trabalho

1.Associe os seguintes símbolos de São João ao significado e às funções que poderão ter. Alguns símbolos poderão ter mais do que uma função.

	1.Alho-porro	a)Saltar
	2.Balão de São João	
	3.Fogo-de-artifício	b) Dar a cheirar para desejar boa sorte
	4.Manjerico	c) Bater na cabeça dos outros, com amizade
	5.Fogueira	
	6. Martelo de São João	d) Iluminar o céu para prolongar a noite mais curta do ano

1.1 Confirme as respostas simulando o uso de alguns objetos reais existentes na sala de aula.

ANEXO 4 - Ficha de trabalho

1. Leia a seguinte carta e identifique as suas partes constituintes.

Carta de resposta a anúncio a emprego - FORMAL

1.

Luísa Maria França
R. do Céu, 33
4050-111 Porto

Jornal Expresso
Rua Calvet de Magalhães, 242
2770-022 Paço de Arcos

2.

Assunto: Resposta ao anúncio para a função de “Gestor de produto (m/f)”

3.

Porto, 10 de Dezembro de 2014

Ex.^{mos} Senhores,

4.

5.

Em resposta ao anúncio publicado no Jornal Expresso de 28-11-2014, para a função de “gestor de produto(m/f)”, venho por este meio apresentar a minha candidatura.

6.

{Sou licenciado em Economia. Tenho conhecimentos avançados de inglês e de informática, na ótica do utilizador. Trabalhei durante três anos como promotor/vendedor de produtos farmacêuticos. Sou uma pessoa comunicativa, flexível e dinâmica.

7.

Agradecendo antecipadamente a atenção dispensada e colocando-me à Vossa inteira disposição para uma futura entrevista, subscrevo-me com os meus melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

8.

Assinatura

Anexo: Curriculum vitae

Razão da carta	Remetente	Agradecimento	Abertura
Fórmula de despedida	Local e data	Desenvolvimento	Destinatário

2. Tendo em conta as informações na carta de resposta ao anúncio, construa o anúncio publicado no jornal.
Use as palavras abaixo sugeridas ou outras que julgue adequadas.

Recrutar	Licenciatura	Perfil
Candidatura	CV	Fluente
	Informática	
	Carta de condução	

GESTOR DE PRODUTO

2.1 Confira o anúncio real para essa função.

Gestor de Produto (m/f)

13.11.2014

A Experis recruta:

Gestor de Produto (m/f)

Descrição da empresa:

Integre o projecto de Gestor de Produto numa empresa de referência do sector da produção e distribuição de produtos técnicos, sediada na área da Grande Lisboa.

Local de trabalho:
Grande Lisboa

Descrição de funções:

Integrado na Direcção de Marketing e Vendas, terá responsabilidade sobre as seguintes actividades:

- Construção da gama de produtos;
- Desenvolvimento do plano de marketing para a gama de produtos;
- Acompanhamento e formação da equipa comercial;
- Forecasting e gestão do pricing e posicionamento dos produtos.

Requisitos:

O candidato ideal identifica-se pelas seguintes características técnicas:

- Formação superior em Marketing, Gestão, Economia ou área relacionada (factor preferencial);
- Experiência superior a 2 anos em funções de Gestão de Produto, Key Account Manager ou similar na área de Produto ou Serviços;
- Bons conhecimentos de Inglês, falado e escrito;
- Utilizador avançado das ferramentas MS Office.

O candidato ideal identifica-se pelas seguintes características pessoais:

- Possuir um perfil pessoal dinâmico;
- Líder de negócio;
- Dinamizador de equipas e resultados;
- Disponibilidade horária e para deslocações nacionais;
- Ambição de integrar um projecto em significativa expansão, numa empresa reconhecida pelos seus best practices no sector.

ANEXO 5 - Ficha de trabalho


1. A partir do resumo biográfico abaixo, construa um currículo fictício. Use o modelo *europass*.

Chamo-me Sandra Santos e sou portuguesa. Vivo na Rua Gonçalo Cristóvão, 108, 3º Esquerdo, 4050-222 Porto. Para me contactarem usem o telemóvel 919234568 ou escrevam-me para ssantos89@iol.pt. Festejo meu aniversário a 13 de Janeiro de 1989.

Iniciei a minha licenciatura em Educação Social, na Universidade Portucalense, no Porto, em 2007 e terminei em 2010. Enquanto era estudante, pertencia à associação de estudantes, e organizei vários seminários para os estudantes, sobre temas atuais como a violência no namoro.

Fiz um estágio na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, de Outubro de 2010 a Junho de 2011. Nessa instituição, fiz entrevistas a vítimas e familiares e ainda tratamento estatístico de dados, usando o programa informático SPSS. Como contactava com alguns imigrantes que não falavam português, fiz um curso intensivo de inglês e o exame do nível B1, no British Council, Porto. Desde Setembro de 2013, sou voluntária no “Coração da Cidade”, distribuindo alimentos durante a noite aos sem-abrigo. Tenho assim a oportunidade de comunicar com pessoas solitárias e de talvez dar-lhes alguma esperança.

Nos tempos livres, frequento cursos de origami e faço “trekking” na Serra do Gerês.

	
Europass-Curriculum Vitae	Insira a sua fotografia
Informação pessoal	
Apellido(s) / Nome(s) próprio(s)	
Morada(s)	
Telefone(s)/Telemóvel	
Correio(s) eletrónico(s)	
Nacionalidade	
Data de nascimento	
Sexo	
Experiência profissional	
Datas	
Função ou cargo ocupado	

<i>Principais atividades e responsabilidades</i>										
Formação académica e profissional										
<i>Datas</i>										
<i>Aptidões e competências pessoais</i>										
<i>Língua(s) materna(s)</i>										
<i>Autoavaliação</i>	Compreensão				Conversação				Escrita	
<i>Nível europeu (*)</i>	<i>Compreensão oral</i>		<i>Leitura</i>		<i>Interacção oral</i>		<i>Produção oral</i>			
<i>Língua</i>										
<i>Língua</i>										
	(*) Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)									
<i>Aptidões e competências sociais</i>										
<i>Aptidões e competências de organização</i>										
<i>Aptidões e competências informáticas</i>										
<i>Interesses pessoais</i>										
<i>Anexos</i>										

ANEXO 6 - Ficha de trabalho

1974-2014 (40 anos de democracia). O que mudou?

Visione a apresentação multimédia do Jornal Expresso sobre “Portugal em números” (<http://expresso.sapo.pt/especiais/25abril/index.html#4>)

3.1 Registe individualmente as mudanças mediante o uso do **Pretérito Imperfeito do Indicativo** (antes do 25 de abril) e o **Pretérito Perfeito Composto do Indicativo** (a partir do 25 de abril até aos dias de hoje).

	Durante a ditadura (Use o Pretérito Imperfeito do Indicativo)	A partir do 25 de abril de 1974 (Use o Pretérito Perfeito Composto do Indicativo)
“Pessoas”: (8ª apresentação)	A taxa de mortalidade infantil era de cerca de 40%.	Os óbitos de crianças com menos de um ano têm diminuído até cerca de 3%.
“Pessoas”: (2ª apresentação)		
“Economia”: (3ª apresentação)		
“Cultura” (apresentação única)		

3.2 A partir das diferenças na tabela em cima, escreva e discuta com os seus colegas as vantagens e os inconvenientes de viver em Portugal antes do 25 de abril de 1974.

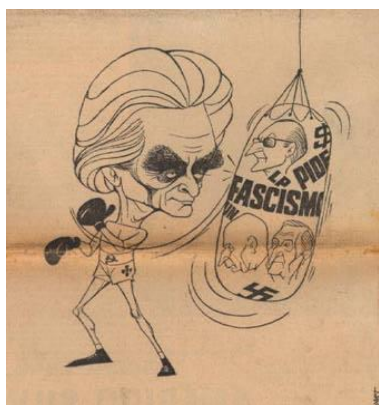
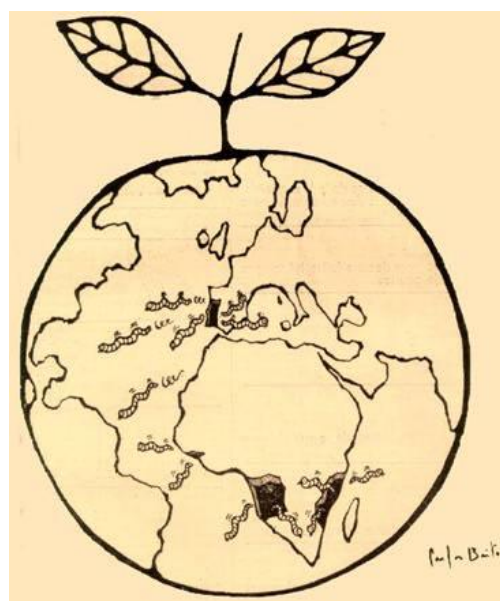
Viver em Portugal antes do 25 de abril de 1974	
PRÓS	CONTRAS

3.3 Escreva individualmente sobre mudanças profundas ocorridas no seu país, devido a algum acontecimento político marcante e apresente oralmente aos colegas.

ANEXO 7 - Ficha de trabalho

2.1 Em grupo, escreva uma legenda para cada *cartoon* concebido na época do 25 de Abril de 1974.

2.2 Que mensagem transmite cada *cartoon*? Justifique a sua resposta.





a) Qual é o tipo de conhecimento que tem mais desenvolvido, de acordo com as sugestões desta árvore?

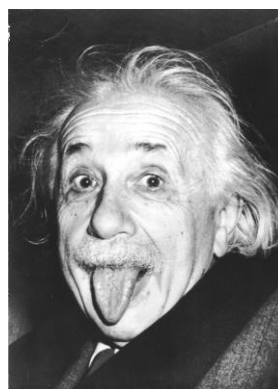
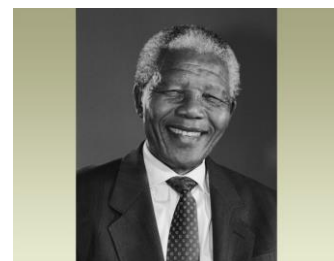


- Qual é o país que tem esta cultura?
- Diga algumas características desta cultura, de acordo com os ícones apresentados.
- Desenhe um ícone da sua própria cultura e explique-o ao seu colega com quem faz par. Troquem impressões e comentem.

ANEXO 9- Ficha de trabalho

3.3. Escolha duas personalidades do seu país da época contemporânea e antiga e descreva os seus feitos. Na sua descrição deve usar a voz ativa e a voz passiva.

3.4 Conhece os feitos pelos quais estas pessoas ficaram famosas? Descreva-os usando a voz passiva.



ANEXO 10- Ficha de trabalho

1. Analise as seguintes imagens associadas a campanhas publicitárias.



1.1 Indique o tema social que cada imagem transmite.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

1.2 Crie um *slogan* para cada uma das imagens, imaginando que quer sensibilizar as pessoas para esse problema social.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

1.3 Veja agora as campanhas publicitárias originais e confira as suas respostas.



ANEXO 11- Ficha de trabalho

2.4 Escreva uma curta notícia referente ao título da notícia abaixo, utilizando o **Pretérito Perfeito Simples** e o **Pretérito Mais que Perfeito Composto**, para além de outros tempos verbais que julgue adequados.

2.4.1 O texto deve responder às questões seguintes:

Quem esteve envolvido?

O que aconteceu?

Porque é que aconteceu?

Onde aconteceu?

Quando aconteceu?

Como aconteceu?



Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

Capturado estrangeiro que tinha fugido ao SEF

por Lusa, 29 junho 2014

O Serviço de Estrangeiros e Fronteiras capturou o estrangeiro que tinha fugido do aeroporto de Lisboa, na passada quarta-feira. O homem tinha aproveitado a distração das autoridades para sair das instalações do aeroporto.

2.4.2 Apresente oralmente a sua notícia.

ANEXO 12- Ficha de trabalho

1.6 Leia o programa das “Festas de São João 2015”.

1.6.1 Sugira um roteiro para um dia ou parte do dia, adequado ao público-alvo que foi atribuído ao seu grupo. Para tal, utilize o Modo Imperativo, na 3ª pessoa do plural.

Públicos:



Grupo 1



Grupo 3



Grupo 2

1.7 O que mais gostaria de fazer entre estas propostas do programa de 2015? Porquê?

2. Que tal testar os seus dotes de poeta? Escreva uma quadra com rima cruzada, usando as palavras que lhe foram sorteadas.

NOTA: A rima cruzada é aquela em que os versos rimam alternadamente, o 1º com o 3º e o 2º com o 4º.



2.1 Cada aluno entrega a sua quadra ao júri (professora regente e professores estagiários).

2.2 O júri apurará as três melhores quadras e comunicará os resultados.

ANEXO 13-Ficha de trabalho

No próximo fim-de-semana, vai organizar uma festa em sua casa. Crie o evento e faça o convite no *facebook*, preenchendo os campos abaixo.

Cancelar Criar evento Concluído


Nome do evento

Detalhes

Localização Adicionar local >

Data & Hora Today às 19:00 >

Pessoas convidadas Adicionar a... >

Privacidade  Convidados e a... >

1. Tendo em conta o número de pessoas que convidou, e tendo decidido que vai gastar no máximo 50 €, consulte o folheto de supermercado e faça uma lista de compras que inclua palavras de origem estrangeira.

2. Associe a palavra estrangeira que usamos habitualmente (Ex: *Ice-tea*) à palavra portuguesa correspondente (Ex: Chá gelado). Atenção, há palavras que se usam apenas na versão estrangeira (Ex: T-shirt)!

	Palavra estrangeira	Palavra portuguesa	
1	Take away	Chá gelado	5
2	Bacon	Meias-calça	
3	Paté	Cor de vinho	
4	Antidoping	Retorno	
5	Ice tea	Sítio da internet	
6	Gay	Corrida	
7	Cornflakes	Gastrónomo	
8	Fair-play	Antidopagem	
9	Croissant	Comida para fora	
10	Apartheid	Toucinho	
11	Chauffeur	Ama	
12	Collants	Senha	
13	Donut	Correio eletrónico	
14	Écharpe	Antidopagem	
15	Zapping	Pasta	
16	Sexy	Motorista	
17	Paparazzi	Flocos de milho	
18	Boxers	Homossexual	
19	Password	Digitalizador	
20	Feedback	Descarregar, baixar	
21	Jogging	Sensual	
22	Website	Gerente	
23	Bordeaux	Oficina	
24	Baby-sitter		
25	Marchand		
26	Email		
27	Muesli		
28	Gourmet		
29	T-shirt		
30	Scanner		
31	Atelier		
32	Zoom		
33	Manager		
34	Download		

ANEXO 14-Ficha de trabalho

“QUEM É A PESSOA MISTÉRIO?”

1. Leia o seguinte texto:



Olá! Eu sou a Elsa. Vivo com o meu marido e os meus dois filhos. Tenho um carro com doze anos, a gasolina, que uso para ir trabalhar todos os dias. Como vivo em Matosinhos, faço em média cerca de vinte e seis quilómetros por dia. Trabalho numa universidade, no gabinete de ação social. Almoço quase todos os dias perto do meu local de trabalho e procuro ter uma alimentação saudável. Como muitas vezes na “Uma Atitude” porque cozinham comida com pouco sal e gordura. Também como no “Celeiro” que só tem comida vegetariana. Em relação à comida e bebida que compro para casa, evito os doces, as comidas processadas, a carne vermelha e os refrigerantes.

Gosto muito de comprar roupa, mas como sou muito avarenta, aproveito sempre os saldos. ☺

2. Verdadeiro ou Falso? Identifique as frases com V ou F. Corrija as falsas.

- a) A Elsa é doméstica. _____
- b) Ela vive nos arredores do Porto. _____
- c) Ela usa meios de transporte público para ir para o emprego. _____
- d) A Elsa é vegetariana. _____
- e) Ela nunca almoça junto da sua família. _____
- f) A Elsa apenas compra roupa em promoções. _____
- g) Ela é uma mulher vaidosa. _____

Comportamentos de consumo

Racional

(Sabe o que quer comprar; compara preços; é crítico em relação à publicidade)

Comprometido

(Está atento à informação sobre os produtos e as empresas; não compra produtos que prejudicam o meio ambiente)

Impulsivo

(Compra para aliviar o stress e obter prazer imediato)









3. Como classifica a Elsa, em termos de perfil consumista? Porquê? Acha que, em termos gerais, os Portugueses são um povo consumista? Porque sim/não? Como caracteriza as pessoas do seu país em termos de consumismo?

4. E qual é o seu próprio perfil de consumo? Quais são os produtos de que gosta mais e menos de comprar? Tem hábito de comprar coisas de que não precisa só porque estão em promoção? Onde é que costuma fazer as suas compras? Prefere o comércio tradicional ou as grandes superfícies, como os centros comerciais?

Converse com os seus colegas sobre estas questões.

ANEXO 15 - Ficha de trabalho

1. Responda em grupo ao seguinte “Teste de Cultura Geral”:

	1. Quem foi o fundador da Microsoft?
	2. Quem pintou a Mona Lisa?
	3. Qual foi escritor português que ganhou o nobel de literatura, em 1998?
	4. De que nacionalidade era a rainha que introduziu o chá em Inglaterra no século XVI?
	5. Quem foi o inventor da imprensa?
	6. Em que século ocorreu o terramoto que destruiu a Baixa de Lisboa?
	7. A célebre frase “Penso, logo existo” foi proferida por quem?
	8. Qual é o maior órgão do corpo humano?

Agora conte as suas respostas corretas e veja a sua pontuação!

1-2 perguntas corretas- **Insuficiente**

3-4 perguntas corretas- **Suficiente**

5-6 perguntas corretas- **Bom**

7-8 perguntas corretas- **Muito Bom**

2. Visione o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=WyptNWBW_IY

Em grupo, proponha um título para o vídeo:

ANEXO 16- Ficha de trabalho

1. De acordo com as informações do vídeo, complete o perfil da Francisca Meneses (de 1 a 9).
2. Classifique o conteúdo de cada tópico indicado (A, B, C e D).

A	Nome: Francisca	
	Apelido: Meneses	
	Idade: 25 anos	
	Naturalidade: Lisboa, Portugal	
	Irmãos: 3	
	Animal de estimação: cão	
B	2007	
	Licenciatura: (1) _____ do Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing	
	2008	
	Curso: Empreendedorismo País: (2) _____	
	2010	
C	Curso: (3) _____ Cidade: Londres	
	2003 – 2008: Promotora de produtos de (4) _____ (Vodafone, Kellogg's, Optimus, Galp)	
	2008: (5) _____ na Brand Emotions	
	2010: Promotora de produtos (6) _____ em Londres	
	2011: Estágio internacional na ilha do Sal em (7) _____ no Manta Diving Center	
D	Despachada	
	(8) _____	
	(9) _____	
	Responsável	
	Persuasiva	
Ativa		
	<input type="checkbox"/> Experiência profissional	<input type="checkbox"/> Informação pessoal
	<input type="checkbox"/> Formação Académica	<input type="checkbox"/> Competências pessoais

